



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos
interpessoais**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**ANA RAQUEL JACINTO SANTOS
NOVEMBRO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos
interpessoais**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob a orientação da Professora Maria de Lurdes Costa

**ANA RAQUEL JACINTO SANTOS
NOVEMBRO DE 2014**

Agradecimentos

A conclusão deste relatório não é o fim, mas sim o início da minha carreira como educadora de infância. Ao mesmo tempo que deixo para trás as salas da ESE, dou as boas vindas às salas de atividades que serão, de agora em diante a minha prioridade. O caminho até aqui não foi fácil mas, mesmo com alguns contratempos e sacrifícios fui capaz de chegar onde me encontro hoje. Para isso, é necessário agradecer a quem me acompanhou durante estes quatro anos e que fez desta viagem um verdadeiro caminho de aprendizagem relativamente a todos os aspetos da minha vida. Assim, agradeço:

À minha família, mãe, pai e irmã porque sem o seu apoio e motivação não teria chegado onde cheguei. Obrigada por me terem ajudado a crescer enquanto pessoa e terem-me mostrado que, por muito negro que o céu pareça estar, o sol sempre brilhará. Avó e tio, obrigada por estarem sempre presentes e acreditarem em mim.

Às “migas”, Ana, Cheila, Daniela, Joana e Patrícia, cinco raparigas que para sempre ficarão na memória, pelos momentos bons, menos bons, pelos ensaios intermináveis, pelas ameaças de desistência de curso e por todos os momentos que fizeram da nossa amizade o que é hoje. Um especial agradecimento à “miga Dani” pela sua inesgotável paciência e compreensão e pela sua ajuda e incentivo durante a realização deste relatório.

Ao Pedro, o amigo que, mesmo longe foi sempre fonte de inspiração e encorajamento. Obrigada por me aturar e por estar sempre disponível, pelo companheirismo e amizade.

Aos professores e a todos os colegas que se destacaram durante estes anos e que revelaram ser fonte de tantas aprendizagens. Às professoras orientadoras, um especial obrigado.

Às educadoras cooperantes e respetivas auxiliares de educação, obrigada pela partilha e pelo espírito de entreajuda vivenciado durante os estágios pedagógicos. Obrigada pelo reportório de canções e ideias que me transmitiram ao longo do tempo.

Às crianças com que tive o prazer de trabalhar e me proporcionaram momentos inesquecíveis e cheios de preciosidades. Espero, um dia, voltar a encontrá-las e agradecer-lhes pessoalmente por terem contribuído para a minha formação enquanto pessoa e futura educadora de infância.

Resumo

Este relatório foi elaborado tendo em conta a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de creche e jardim-de-infância entre os meses de janeiro e maio. O principal objetivo deste documento é o de apresentar e analisar reflexivamente a minha prática, relacionando as minhas vivências em ambos os contextos com os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico e com um referencial teórico que permite sustentar as diferentes ideias e questões abordadas.

A PPS decorreu em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), ambas localizadas na área metropolitana de Lisboa. Em creche, a PPS decorreu durante o mês de janeiro com um grupo de catorze crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 meses de idade. No JI, o período de tempo foi mais longo, ocorrendo entre os meses de fevereiro e maio. O grupo era constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os 36 meses e os cinco anos de idade.

Neste relatório, em primeiro lugar, é apresentada a caracterização de ambos os contextos. Decorrente desta caracterização, são apresentadas as intenções definidas para com os grupos de crianças, com as suas famílias e com as equipas educativas. É ainda apresentada e aprofundada a problemática que revelou ser mais significativa durante a PPS e que reporta ao papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais. Neste sentido, pretende-se analisar alguns comportamentos assumidos pelas crianças durante situações de conflito, bem como motivações e estratégias de resolução. Decorrente deste último aspeto, pretende-se apresentar também o papel que o educador assume durante a gestão de conflito e a seu contributo para a resolução dos mesmos.

Ainda neste documento é apresentada uma reflexão da minha prática e do impacto da minha intervenção, bem como da construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: relações entre pares; competências sociais; conflito interpessoal; gestão de conflitos.

Abstract

The present report was developed taking into account the Supervised Professional Practice (SPP) in the educational contexts of nursery and kindergarten between the months of January and May. The main end of this document is to present and reflexively analyze my practice, relating my experience at both contexts with the knowledge gained throughout my academic route and also a theoretical reference which was able to support different addressed ideas.

The SSP was developed at two Particular Social Security Institutions (PSSI) located at Lisbon's metropolitan area. The practice in nursery took place during the month of January with a group of fourteen children, between twelve and nineteen months old. The practice in kindergarten took place between the months of February and May with a group of twenty one children, between 36 months old and five years of age.

In this report, due to the characterization of both environments, were outlined my pedagogical intentions in regard the groups of children, their families and the educative teams. Then, is presented and supported the most significant problematic during the SSP regarding children's and kindergarten teacher's role in interpersonal conflicts management. It is intended to analyze children's behavior during conflicts and the motivations and resolution strategies. In regard of resolutions strategies the kindergarten teacher's role in conflict management is presented and analyzed.

The report also includes the reflection of my practice and my intervention, not forgetting about the construction of my professional identity.

Key-words: peer's relationships; social skills; interpersonal conflict; conflict management.

Léxico de Siglas

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Léxico de Siglas	iv
Introdução	3
Capítulo I: Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos	6
1.1. Meios onde estão inseridas as instituições	6
1.2. Contextos socioeducativos	6
1.3. Equipa Educativa.....	7
1.4. Famílias das crianças	8
1.5. Grupo de crianças	10
Capítulo II: Intenções para a ação	13
Capítulo III: Identificação e aprofundamento da problemática	19
3.1. Referencial metodológico e ético	19
3.2. O papel das crianças e do educador na gestão dos conflitos interpessoais – definição da problemática.....	23
3.2.1. <i>Das relações entre pares aos conflitos interpessoais</i>	24
3.2.2. <i>O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais</i>	35
Capítulo IV: Considerações finais	45
Referências bibliográficas	51

Índice de Anexos

Anexo A – Portefólio da PPS em Creche (CD)

Anexo B – Portefólio da PPS em JI (CD)

Anexo C – Caracterização dos contextos socioeducativos

Anexo D - Ambiente físico da sala de creche

Anexo E – Ambiente físico da sala de JI

Anexo F – Horários e rotinas da sala de creche

Anexo G - Horários e rotinas da sala de JI

Introdução

O presente relatório visa apresentar o meu percurso ao longo do estágio de creche e de jardim-de-infância (JI) e a análise e reflexão da minha prática, articulando as vivências adquiridas em ambos os contextos com os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico e com um referencial teórico relacionado com as diferentes secções deste relatório.

A problemática que dá título a este relatório e que será aprofundada num dos capítulos deste documento, foi a mais significativa durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) e que corresponde, mais especificamente, ao papel que as crianças e os adultos (educadores) desempenham durante a gestão de conflitos interpessoais. A problemática foi definida ainda durante a PPS em creche, fazendo com que, à partida, a minha observação em contexto de JI tenha sido um pouco influenciada pela necessidade de focar alguns pontos em relação à problemática. A caracterização dos contextos e a necessidade de refletir sobre o meu papel enquanto educadora numa situação de conflito, levou-me a escolher esta problemática.

Segundo Bossa (1998) *apud* Queiroga (2008, p.72)

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, dasapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo em conta que o ser humano é um ser social (citado em Mosimann & Koerich, 2009, p. 53).

Semelhantemente ao referido pelos autores, considero que a necessidade de criar laços e estabelecer relações com os pares e pessoas que a rodeiam, é essencial ao desenvolvimento integral da criança, indo ao encontro da ideia de que, desde o nascimento, a criança é um ser social. Relacionar-se com os outros é uma necessidade do ser humano. A importância de estabelecer relações significativas durante a infância mostra-se determinante no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência social e, posteriormente, à qualidade das relações estabelecidas no futuro. À partida, independentemente do grupo de crianças com quem estagiei, a necessidade de estabelecer relações com cada criança, de conhecê-las e percebê-las, foi sempre uma intenção presente na minha prática.

Enquanto estagiária tive oportunidade de trabalhar com dois grupos de crianças que me ajudaram a crescer, tanto como pessoa, como futura educadora. Quer em contexto de creche, quer em contexto de JI, procurei observar, analisar e integrar. Observar ajudou-me a conhecer as crianças (e também as equipas), a descobrir pormenores únicos e característicos de cada uma, comportamentos e reações essenciais à minha ação para com elas. Analisar permitiu-me aprender que, nem tudo o que parece é, por vezes é necessário pensar o porquê e o para quê, evitando conclusões precipitadas que podem não ser as mais corretas. Integrar diz respeito à necessidade de tentar chegar a todas as crianças e tentar dar-lhes um pouco de tudo, apresentando-lhes novos desafios e acompanhando-as em novas aprendizagens.

A PPS em creche decorreu durante o mês de janeiro, com um grupo de catorze crianças, com idades compreendidas entre os 12 e 19 meses. Em JI, a PPS teve início no mês de fevereiro, terminando no mês de maio. O grupo era constituído por vinte e uma crianças, entre os 36 meses e os cinco anos de idade. Ambas as instituições localizam-se na área metropolitana de Lisboa, sendo a creche e o JI Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Este relatório é constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e do contexto socioeducativo de JI, que permitiram a realização deste relatório e o desenvolvimento da problemática. Esta caracterização permitiu que, à partida, fosse capaz de adaptar a minha prática aos diferentes grupos, indo ao encontro das necessidades de cada criança e do grupo, permitindo-me “desenhar” a minha prática através do “esboço” das caracterizações. Foi também a partir destas caracterizações que fui capaz de definir as minhas intenções para com as equipas e famílias das crianças. Estas intenções encontram-se apresentadas no segundo capítulo deste relatório.

O terceiro capítulo pode ser dividido em duas grandes partes: a primeira parte diz respeito ao referencial metodológico e ético inerente à construção deste relatório, bem como à minha prática em ambos os contextos. Na segunda parte deste capítulo são apresentados dois temas de trabalho. Em primeiro lugar é apresentada uma síntese global sobre as relações interpessoais e a sua importância durante os primeiros anos e ao longo do desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo são apresentados os conflitos

interpessoais e como é que estes se encontram intrinsecamente ligados às relações estabelecidas entre pares. Neste sentido, é feita uma reflexão sobre a importância não só dos conflitos em si, mas da sua resolução e do papel que as crianças assumem durante e após este tipo de situações. Em segundo lugar é apresentado a visão do educador sobre o conflito interpessoal e o seu papel antes, durante e após o mesmo. É feita uma reflexão sobre as situações vivenciadas durante a PPS, tendo por base um referencial teórico que permite corroborar e justificar algumas ações e comportamentos. Este referencial teórico é composto por livros, artigos e documentos relacionados com a caracterização dos contextos, a definição das intenções para a prática e com a problemática em estudo.

O quarto capítulo apresenta as minhas considerações finais. Ou seja, é realizada uma síntese reflexiva dos principais pontos ilustrados neste relatório, tendo em conta a minha prática e, conseqüentemente, a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

À construção deste relatório esteve subjacente um roteiro ético que deve ser uma das bases de trabalho de qualquer educador de infância. O mesmo norteou a minha prática ao longo da PPS e a elaboração de qualquer documento. Assim, as identidades de todos os intervenientes na minha prática, bem como das instituições não serão mencionadas. O produto final (relatório) será devolvido às diferentes equipas educativas e as instituições onde realizei a PPS.

Em relação aos anexos para os quais este relatório remete, incluindo os portefólios de creche e JI, construídos ao longo dos diferentes períodos de estágio e que se encontram anexados em CD a este documento é, mais uma vez, garantida a confidencialidade das identidades das instituições, das crianças, das equipas educativas e das famílias.

Capítulo I: Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos

Neste capítulo é feita a caracterização dos contextos socioeducativos onde foi realizada a PPS, tanto em creche como em JI, bem como a apresentação das rotinas e dos espaços físicos, a caracterização dos grupos de crianças, das suas famílias e equipas educativas. A caracterização presente neste capítulo permitiu adaptar a minha prática aos contextos vivenciados, relacionando-a também com a problemática desenvolvida no terceiro capítulo deste relatório.

1.1. Meios onde estão inseridas as instituições

Ambas as instituições em que desenvolvi a PPS localizam-se na área metropolitana de Lisboa e em zonas de habitação providas com algum comércio local.

O JI procura funcionar como complemento à resposta social já existente na zona, privilegiando a admissão de crianças com três e quatro anos uma vez que está localizado “num meio geográfico onde a maior parte das escolas não atende todas as crianças da educação pré-escolar” (PE, 2012, p. 12). Neste caso crianças com cinco anos são, à partida, admitidas no ensino público.

1.2. Contextos socioeducativos

De acordo com a Tabela 1 (*cf.* Anexo C) referente aos contextos socioeducativos de ambas as instituições, é apresentando um breve resumo sobre a história, dimensão jurídica e organizacional bem como o espaço físico dos estabelecimentos e os modelos curriculares adotados em ambas as instituições. Uma vez que “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” levando conseqüentemente a uma “influência mútua entre contextos e crianças” (Tomás, 2008, p. 391), procurei sempre ir ao encontro das especificidades de cada uma das respostas sociais, moldando a minha ação pedagógica às suas características, permitindo a identificação e aprofundamento da problemática desenvolvida neste relatório.

Tal como apresentado na Tabela 1 (*cf.* Anexo C), o modelo curricular instituído em creche era o HighScope e eram seguidos os seus princípios. No centro da “Roda da Aprendizagem” do modelo HighScope encontra-se a aprendizagem ativa, princípio

transversal a todos os outros, potenciador de articulação entre a interação adulto:crianças, a observação das crianças, o ambiente físico, os horários e as rotinas (Post & Hohmann, 2011). Em anexo (*cf.* Anexo D), pode ser consultada a planta da sala de creche, bem como a Tabela 2 com as diferentes áreas e intencionalidades de cada uma delas.

Regendo-se pelos princípios do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), que podem ser consultados na Tabela 1 em anexo (*cf.* Anexo C), tanto a organização do ambiente educativo como a rotina implementada seguiam os pressupostos do modelo em contexto de JI. De acordo com Niza (2013, p. 150), “o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, [...] e de uma área central polivalente para trabalho coletivo”, assim, a planta da sala apresenta as diferentes áreas e a Tabela 3 as intencionalidades pedagógicas de cada uma delas. Esta informação pode ser consultada em anexo (*cf.* Anexo E).

Implementando os princípios do modelo HighScope, a educadora de creche planeou uma rotina que fosse ao encontro dos interesses das crianças, respondendo às necessidades da faixa etária. Assim, de acordo com Evans e Ilfield (1982, citado em Post & Hohmann, 2011, p. 193), “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, . . . as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”. A planificação da rotina em creche pode ser consultada na Tabela 4 em anexo (*cf.* Anexo F), bem como as suas intenções e o seu papel para cada momento .

Em JI, de acordo com o modelo referido, podem distinguir-se “duas etapas de configuração distinta” (Niza, 2013, p. 153); a manhã destina-se essencialmente a atividades desenvolvidas pelas crianças nas diferentes áreas de trabalho, enquanto a parte da tarde “reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza, 2013, p. 153). A rotina diária da sala pode ser consultada na Tabela 5 em anexo, bem como as intenções de cada momento da mesma (*cf.* Anexo G).

1.3. Equipa Educativa

Tendo em conta que “o trabalho em equipa é um processo interactivo”

(Hohmann & Weikart, 2003, p. 130), a comunicação e a partilha são fundamentais nas relações estabelecidas entre os adultos da sala. O trabalho desenvolvido em equipa é também “um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130). Partilhar observações e opiniões, bem como estratégias de intervenção num clima de apoio e entreajuda, com base no respeito e na confiança, beneficia todos os membros da equipa, tendo esta sido uma das intenções inerentes à minha prática.

A equipa educativa da sala de creche e da de JI são compostas por uma educadora de infância e por uma auxiliar de acção educativa (AAE).

Em ambas as situações trata-se do primeiro ano em que se encontram a trabalhar em equipa em contexto de sala, contudo, através de observações feitas ao longo da PPS e mesmo em conversas informais com as profissionais de educação, o respeito, a cooperação e partilha são os princípios que regem as suas relações. Todas as profissionais tinham como principais preocupações o desenvolvimento e bem-estar das crianças, assegurando que a sua prática proporcionava às mesmas verdadeiras situações de desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho em equipa permite que “os elementos [da mesma debatam] o currículo e os assuntos [do seu trabalho, apreciando] o processo permanente de gerar novas ideias e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 132). Neste sentido, os elementos de cada equipa apresentavam estratégias semelhantes no que diz respeito à sua relação com as crianças, sendo notória a preocupação em transmitir ao grupo que a gestão do mesmo era partilhada e não hierarquizada.

Em contexto de JI fazem também parte da equipa duas educadoras de intervenção precoce (IP) que podem optar por participar nas atividades em sala ou por uma sessão mais individual com as crianças em questão de acordo com as suas necessidades.

Tendo em conta as características acima apresentadas, a minha acção tentou ir sempre ao encontro do trabalho que já era realizado, moldando a minha prática também às especificidades das equipas e suas necessidades.

1.4. Famílias das crianças

Sendo as famílias o primeiro agente socializador com quem as crianças

contactam, conhecê-las e contactar com elas é essencial quer em creche, quer em JI. De acordo com Ferreira (2004, p. 65) “entender ambas as instituições, como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” é essencial uma vez que é necessário ter em conta a experiência e conhecimentos que a criança tem antes de entrar na sala de atividades, criando uma complementaridade entre família-instituição e não uma dissonância e choque de contextos.

No que diz respeito às nacionalidades das famílias, em contexto de creche a totalidade era de origem portuguesa. Em contexto de JI, metade das famílias tinha origem em diferentes países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e conviviam diariamente com diferentes dialetos africanos que, por vezes, dificultavam a comunicação da equipa, quer com as famílias, quer com as crianças.

Os agregados familiares do grupo de creche eram 14 e as idades dos pais encontravam-se entre os 25 e 50 anos e a grande maioria possuía habilitações académicas ao nível do ensino superior. De acordo com o plano curricular da sala (PCS) B1, a grande maioria dos pais encontrava-se empregada, até à data (janeiro de 2014)

No caso do grupo de famílias de JI, estas eram compostas por 21 agregados familiares em que as idades dos pais se encontravam na faixa etária dos 20-40 anos. Ao nível das habilitações académicas a maioria dos pais terminou o terceiro ciclo do ensino básico e oito, o ensino secundário. De acordo com o plano pedagógico da sala, na sua maioria eram famílias com muitas dificuldades económicas, encontrando-se um grande número de progenitores desempregados.

A participação das famílias em ambos os contextos (creche e JI) é importante “na medida em que favorece trocas de saber e que promove espaços de relação entre os pais [que] pode contribuir para estimular entre eles o próprio desenvolvimento” (Cascais, 1998, p. 68). Em contexto de creche, à porta da sala de atividades era colocado um mapa de inscrições para os pais participarem/dinamizarem atividades. No caso do JI, de acordo com o modelo curricular instituído, uma das tardes da semana (quarta-feira) era dedicada às famílias. Deste modo, estas eram livres de se inscreverem para dinamizar uma tarde com as crianças. Contudo, foi possível observar que a participação das famílias era ainda muito reduzida. Este fator contribuiu para que a minha prática

tenha sido pouco desenvolvida no que diz respeito à relação estabelecida com as famílias.

1.5. Grupo de crianças

A presente caracterização dos grupos de crianças foi realizada de acordo com os documentos estruturantes de ambas as instituições e através de conversas informais com as equipas educativas de cada sala. Sendo que só é possível proporcionar atividades interessantes, estimulantes e envolventes para as crianças através de “observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos” (Portugal, 2010, p. 50), a observação foi o método principal de recolha de informação, tendo sido as notas de campo essenciais na caracterização das crianças com quem estagiei.

O grupo de creche era constituído por catorze crianças, seis meninas e oito meninos com idades compreendidas entre os 12 e 19 meses, até à data (janeiro de 2014). Dez destas crianças transitaram da sala do berçário para a sala de creche, sendo apenas quatro as que ingressaram pela primeira vez na instituição.

Era um grupo bastante autónomo, quer em relação a brincadeiras quer em relação às interações, com os pares e adultos ou com objetos.

De acordo com Feldman, Papalia, e Olds (2007, p. 228) “as primeiras frases curtas, denominadas de discurso telegráfico [...] surgem entre os 18 e os 24 meses” logo, esta faixa etária requer uma estimulação ao nível da linguagem oral, indo ao encontro dos interesses das crianças e ampliando-os.

“Aproximadamente ao ano de idade, quando as questões principais da sua agenda desenvolvimental são aprender a andar e manipular objectos, os bebés prestam mais atenção a brinquedos e menos a outras pessoas” (Feldman et al., 2007, p. 266) verificando-se uma grande preferência pela brincadeira individual com recurso a brinquedos. Neste sentido, a partilha de brinquedos era fonte de muitas discórdias e conflitos¹.

¹“O V trás um livro para a sala e anda com ele, não o largando. Passado algum tempo, larga o livro. A T vê o livro e folheia-o. O V repara e exclama que o livro é dele. A auxiliar diz-lhe que a T está só a ver e que, se ele trouxe o livro para a sala, tinha que o emprestar aos colegas. O V começa a chorar, protestando.” (Nota de campo, 07/01/2014)

“O envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente . . . permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas – imitando as acções dos outros . . . e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 42), neste sentido, as crianças já eram capazes de iniciar o jogo simbólico autonomamente sendo a acção mais recorrente o falar ao telefona na área da casa.

“Na casa está o E, sozinho. Quase escondido encontra-se a falar ao telefone, verbalizando alguns sons.” (Nota de campo, 08/01/2014)

Tal como já foi referido, a “afirmação da autonomia . . . [estava] bastante vincada e uma das suas manifestações é dizer “não” a quase tudo” (Brazelton & Greenspan, 2000, p. 240) contribuindo este fator, mais uma vez, para acentuar a dificuldade que as crianças apresentavam em brincar em grupo.

“O A parece estar zangado. Passa por mim e não me diz nada. Chego-me junto dele, digo-lhe bom dia mas ele depressa recusa a minha saudação verbalizando “Não” e dirige-se para outro canto da sala.”
(Nota de campo, 13/01/2014)

O grupo em contexto de JI era constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 36 meses e os cinco anos de idade, existindo 12 meninos e nove meninas. Todas as crianças eram de naturalidade portuguesa. A língua materna das crianças era o português, contudo, no seu seio familiar conviviam com alguns dialetos africanos. Era um grupo que necessitava de ser estimulado ao nível da linguagem oral, sendo que algumas crianças apresentavam grandes dificuldades de articulação.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, nove delas já frequentavam a sala com outra educadora da instituição, três frequentavam uma sala de creche, quatro vieram da creche familiar e apenas três entraram pela primeira vez para a escola.

No grupo havia duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que usufruíam do apoio de duas educadoras de IP. Uma das crianças apresentava uma perturbação do espectro do autismo e a outra estava sinalizada como sendo uma criança de risco biológico e ambiental que apresentava um atraso ao nível do desenvolvimento da linguagem e perda de audição. Apesar das sessões individualizadas com as educadoras de IP que, na sua maioria ocorriam na sala de atividades, estas crianças acompanhavam a rotina da sala sem grandes dificuldades, sendo incluídas no grupo e

beneficiando “das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (ME, 1997, p. 19). O mesmo se observava nas suas relações, quer com os pares, quer com os adultos.

Tratando-se de um grupo heterogéneo em termos de idades, uma das vantagens é o facto de as crianças mais velhas ajudarem as mais novas, assegurando “a heterogeneidade geracional . . . que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2013, p. 149) estabelecendo uma relação de simbiose. Enquanto por vezes era com relutância que as crianças mais velhas aceitavam as mais novas nas suas brincadeiras, outras vezes era possível assistir a verdadeiros momentos de cooperação.

“A D3 (cinco anos) encontrava-se sentada entre os outros dois amigos (três e quatro anos), tentando ajudar os dois, explicando-lhes e mostrando-lhes o que era suposto fazer, quer fosse um puzzle, quer fosse a coloração de um desenho.” (Excerto da reflexão diária, 21/02/2014).

Ainda no que diz respeito à relação entre pares, foi observado que, durante conflitos interpessoais, as crianças, muitas das vezes, recorriam à agressão. Muitas vezes, com o intuito de atingir um objetivo, relacionada com a posse de um objeto, uma vez que “entre os 2 anos e meio e os 5 anos, as crianças lutam frequentemente por causa dos brinquedos e do controlo do espaço” (Feldman et al., 2007, p. 376).

“O D1 e o T4 estão a brincar com um carrinho. Pouco tempo depois, o T4 vem ter comigo a chorar. Pergunto-lhe o que aconteceu ao que me responde: “O D1 bateu-me!”. Abordo o D1 e pergunto-lhe o que se passou. Diz-me que queria brincar com o carrinho. Pergunto-lhe então porque é que bateu ao T4, ao que o D1 responde: “Porque ela não me deixava brincar com o carro!”” (Nota de campo, 18/03/2014).

Tal como acontecia com o grupo de creche, também o de JI era bastante autónomo, não apresentando dificuldades em acompanhar a rotina diária.

Capítulo II: Intenções para a ação

Neste segundo capítulo do relatório, é apresentada uma análise reflexiva da intervenção em ambos os contextos (creche e JI) sendo, em primeiro lugar, apresentadas e fundamentadas as intenções para a ação, decorrentes da caracterização presente no capítulo I.

Decorrente dos dados recolhidos apresentados anteriormente na caracterização dos contextos, foram definidas as intenções para a prática tendo por base não só um referencial teórico, mas também a minha experiência em contextos educativos. Independentemente dos contextos, dos grupos e equipas, acredito que qualquer educador de infância deverá partir do princípio que “nas diversas dimensões profissionais em que está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta” (Rosa, 2011, p. 24), nunca esquecendo a importância de um comportamento ético e centrado no bem-estar da criança e daqueles que a rodeiam.

As intenções apresentadas decorrem também da minha visão sobre o que é a “criança” e como ela aprende e se desenvolve, existindo algumas intenções globais que regem a minha prática no geral e não só num determinado contexto. Contudo, cada grupo de crianças tem as suas especificidades e necessidades individuais. Assim, para além das intenções gerais apresentadas, as intenções específicas para cada grupo decorrem diretamente da caracterização feita dos mesmo, bem como das informações recolhidas quer durante as semanas de observação, quer ao longo da PPS. Isto porque, ao longo dos estágios pedagógicos fui realizando algumas alterações à minha ação, tentando reger-me pelas necessidades das crianças, indo ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, uma das grandes intenções da minha prática, em ambos os contextos, foi conhecer não só os contextos mas, acima de tudo, as crianças. Ir ao encontro das necessidades de cada criança e do grupo foi um dos princípios orientadores que regeu a minha prática quer em creche, quer em JI.

Dando seguimento ao trabalho desenvolvido pelas equipas educativas, a promoção de aprendizagens significativas e diversificadas esteve sempre na base do planeamento das atividades desenvolvidas com as crianças. De acordo com Hohmann e

Weikart (2003, p. 27), “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos . . . *dão às crianças o poder* de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” Assim, outra das minhas intenções foi a promoção de oportunidades de verdadeira exploração e descoberta por parte das crianças. Porém, sei que, ao longo da PPS, nem sempre as atividades propostas foram fonte de exploração e descoberta. Contudo, denoto uma evolução na qualidade e diversidade das atividades desenvolvidas. Por vezes, era possível ver o descontentamento das crianças para com a tarefa, o que me fazia refletir sobre se o que eu estaria a fazer seria realmente significativo para o grupo e para cada criança. Aquando da recolha de informação para um projeto, ocorreu a seguinte situação, tema de reflexão do dia:

“Depois de alguns minutos a recolher informação dos livros, as crianças começaram a dispersar, a focar a sua atenção num ambiente em redor em vez de na reunião do projeto” (Excerto da reflexão diária, 12/03/2014).

Tal como é apresentado na caracterização dos grupos, ambos demonstravam um elevado grau de autonomia relativamente à rotina, pelo contrário, no que diz respeito ao serem capazes de resolver problemas sozinhos, os grupos ainda apresentavam algumas dificuldades a este nível. Recorrendo às palavras de Hohmann e Weikart, “oferecer soluções eficientes vindas do adulto poderá poupar tempo, mas [privará] as crianças de oportunidades de aprendizagem importantes” que contribuirão para a sua formação pessoal e social, “bem como da satisfação que advém de desenvolverem e concretizarem as suas próprias soluções” (2003, p. 583). Sendo assim, uma das minhas intenções foi dar continuidade à promoção da autonomia, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Quer em creche, quer em JI, a construção de relações com base no afeto e no carinho foi sempre uma preocupação. Em qualquer contexto, as crianças “para aprenderem e crescerem . . . precisam de um ambiente emocionalmente rico” (Post & Hohmann, 2011, p. 31), só assim é alcançada uma relação de confiança que permite que as crianças não tenham medo de arriscar, explorar, conhecer, sabendo que, por perto, estará sempre um adulto que apoia os seus passos.

Encontrando-me a trabalhar com grupos de crianças é essencial que uma das

minhas intenções recaia sobre a promoção do respeito pelo outro, das suas características e individualidades. É necessário transmitir a ideia de que todos somos diferentes e que a diferença não é razão para a crítica e desrespeito. Decorrente desta intenção apresenta-se uma outra, incentivar o diálogo entre as crianças contribuindo para a resolução de conflitos. Esta intenção decorre das observações feitas em ambos os contextos e do elevado número de conflitos despoletados entre crianças. A resolução de conflitos é essencial para a formação da criança desde a 1ª infância uma vez que “quando praticam a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 89).

Ainda referente aos conflitos e à sua resolução, e no âmbito da problemática deste relatório, procurei observar os comportamentos das crianças durante e após conflitos interpessoais, bem como as suas estratégias de resolução dos mesmos. No que diz respeito ao meu papel durante a gestão de conflitos entre crianças, assumindo um papel de mediador. Procurei promover o diálogo, apresentando-lhes possíveis estratégias de resolução, incentivando a autonomia no que refere à decisão final sobre a estratégia escolhida pelas crianças para resolverem o conflito.

Se por um lado existem intenções transversais, outras intenções encontram-se especificamente definidas para os diferentes contextos e, conseqüentemente grupos e, “configuram necessidades e prioridades diferentes na abordagem dos conteúdos, na organização de experiências de aprendizagem e na gestão dos espaços e dos recursos” (Leite, 2005, p. 12).

De acordo com Coelho (2009, p. 2) “um aspecto central do processo de intencionalização educativa em creche refere-se ao modo como as educadoras estabelecem a ligação entre cuidados e educação”, sendo que em creche, os cuidados também podem ter um teor educacional se tiverem, por base, objetivos específicos. Deste modo, as minhas intenções em contexto de creche centraram-se muito nos momentos da rotina e no valor que estes podem ter quando vistos como fonte de aprendizagens significativas. Ainda recorrendo às palavras de Coelho (2009, p. 3) “as

educadoras assumem o cuidar da criança como uma tarefa que lhes diz respeito, como profissionais, essencialmente para ser uma ocasião para estimular a criança”.

Tendo sido esta a minha primeira experiência em contexto de creche, a definição das intenções para a ação foram surgindo à medida que ia aprendendo. Tendo em conta a caracterização do grupo, optei por ter sempre uma história de forma a introduzir uma atividade, fazendo sempre uma ponte entre o conteúdo da história e a atividade realizada. Além disso, por ser um grupo tão interessado em história e em livros, uma das minhas intenções foi a promoção do gosto, não só pela leitura, mas também dos livros e do respeito pelos mesmos.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, p. 93) tornando a criança o verdadeiro ator da construção do seu conhecimento. Permitir que as crianças se questionem e tenham vontade em procurar respostas e soluções para as suas curiosidades decorre da minha visão sobre o que o JI deve proporcionar. O papel do educador deve ser o de promotor de situações desencadeadoras que permitam às crianças questionarem-se sobre o quê, o porquê e o como, não fornecendo respostas diretas às crianças, mas ajudando-as na pesquisa e na construção das suas conclusões.

Ainda recorrendo às OCEPE, “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. A intencionalidade do educador é o suporte desse processo” (ME, 1997, p. 93), a necessidade de refletir sobre a ação contribui para que seja possível não só perceber as conquistas mas, acima de tudo, as fragilidades da ação do educador. Assim, o planeamento deve decorrer da reflexão da ação, das necessidades do grupo, existindo uma adaptação da prática ao longo do percurso de aprendizagem das crianças.

Sendo a motivação um dos conceitos chave para o trabalho com crianças, tentei sempre promover atividades que não só despertassem a atenção do grupo, mas também os motivasse a saber e procurar mais. Para além de esta ter sido uma intenção inerente a todas as atividades apresentadas, durante o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de JI, a necessidade de planear atividades que fossem interessantes e significativas ao mesmo tempo que fossem ao encontro dos interesses das crianças, foi

recorrente. No que diz respeito ao trabalho de projeto, para além da intenção já mencionada, procurei que a questão problema partisse das crianças, bem como o desenrolar do projeto e as questões que as crianças queriam ver respondidas. Assim, tentei assumir um papel de apoiante e medidor de decisões, acompanhando as crianças ao longo do projeto, contruindo-o com elas. Ao longo do projeto, penso que tenha sido possível assistir a uma crescente cooperação entre crianças, bem como a um crescente interesse por parte daquelas que não integravam o grupo de trabalho inicial.

Ainda decorrente da caracterização do grupo, e referente à dificuldade em relação à integração das crianças mais pequenas nas brincadeiras das crianças mais velhas, bem como à dificuldade sentida por algumas crianças em trabalhar em grupo, procurei fomentar a inserção da criança em grupos de trabalho, desenvolvendo a comunicação e o espírito de partilha entre os elementos do grupo.

Em ambos os contextos, no que diz respeito às intenções para com as famílias o grande objetivo foi dar continuidade ao que já era desenvolvido pelas educadoras cooperantes, fomentando um ambiente propício à sua participação e envolvimento, bem como à troca de saberes, ideais e informações. Contudo, o contacto com as famílias revelou-se uma das dificuldades sentidas ao longo da PPS, em ambos os contextos. Reconhecendo que devia ter sido mais ativa em relação ao envolvimento das famílias nas salas das atividades, também senti que as próprias famílias (maioria) não estava disposta a contribuir para este objetivo.

Nos momentos em que foi possível uma relação mais direta com as famílias, o respeito esteve sempre na base das interações, trocando conhecimento e saberes, aprendendo com as famílias, permitindo a partilha de histórias, costumes e tradições.

Relativamente ao trabalho realizado com os grupos, os produtos finais eram sempre expostos nos corredores e/ou salas de atividades, incentivando as famílias a pararem e olharem para os trabalhos da suas crianças. Destes momentos, por vezes surgiam conversas informais que cotribuíam para fomentar as relações estabelecidas com as diferentes famílias.

No que concerne as equipas educativas, a principal intenção teve por base dar continuidade ao trabalho já realizado, integrando-me nas equipas, conhecendo-as e permitindo que me conhecessem a mim, com o objetivo de criar um ambiente de partilha

e cooperação, de confiança e respeito mútuos. Por ser uma pessoa tímida, considero que, à partida, não fui capaz de estar à vontade para comunicar com as equipas, deixando as dúvidas e inseguranças regerem o meu comportamento. À medida que fui ganhando confiança, o diálogo entre as equipas tornou-se mais fácil e recorrente, permitindo criar um ambiente de partilha e trabalho em equipa.

Intencionado ter a semana planeada à partida, discutindo e partilhando ideias com as equipas, procurei conferenciar com as educadoras o plano geral da semana, mesmo que algumas atividades sofressem alterações de um dia para o outro. Desta forma, nenhuma atividade foi realizada sem o conhecimento das educadoras.

Manter um espírito de equipa e de constante aprendizagem é essencial, na medida em que os conselhos, críticas construtivas e esclarecimentos de dúvidas, quer por parte das educadoras, quer das AAE, foram fundamentais para a minha formação como futura profissional, permitindo-me também adaptar a minha prática e fazer alterações sempre que necessário.

De acordo com Rensis Likert (1967, p. 57 citado em Hohmann e Weikart 2003, p. 132) “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante”, tornando o trabalho em equipa fonte de significativas aprendizagens para os adultos. Assim, outra intenção para com as equipas educativas prende-se com a necessidade de trocar informações e ideias sobre os processos e resultados das crianças, quer em atividades propostas, quer em momentos autónomos. As discussões resultantes destes momentos contribuem para aprendizagens coletivas, fundamentais para a formação contínua de um educador. Mais uma vez, apesar de apresentar esta intenção à partida, só com o tempo fui capaz de ir tomando a iniciativa de conferenciar com as educadoras sobre as crianças, seus comportamentos e desenvolvimento.

Capítulo III: Identificação e aprofundamento da problemática

De acordo com a caracterização dos contextos e com as intencionalidades definidas para a prática, considerei significativo refletir melhor sobre como as crianças entre os 12 meses e os cinco anos de idade se comportam perante situações de conflitos interpessoais, bem como o papel do educador na gestão dos mesmos. Indo ao encontro das características dos grupos e refletindo sobre a frequência da ocorrência de situações de conflito bem como a relevância que apresentam tanto na caracterização como nas intencionalidades para com os grupos, considerei fazer desta a minha problemática.

Neste sentido, procurei observar como é que as crianças se comportam durante e após a ocorrência de conflitos, bem como as suas motivações e as estratégias de resolução dos mesmos. Indo ao encontro das dificuldades sentidas no que diz respeito à gestão de conflitos entre crianças, revelou ser significativo para o aprofundamento desta problemática, o papel do educador durante e após a resolução de conflitos. A dificuldade sentida em lidar com situações de conflito entre crianças foi recorrente ao longo da PPS, tornando-se o estudo desta problemática significativo para a evolução da minha ação perante a gestão de conflitos interpessoais.

Recorrendo ao modelo curricular instituído em contexto de JI, pensei que seria importante relacionar os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o diário da sala, com o papel do educador na gestão de conflitos entre as crianças.

3.1. Referencial metodológico e ético

Para o possível aprofundamento da problemática, foi necessário recolher um conjunto de informações e dados que permitissem dar corpo à mesma. Sendo “que a metodologia ajuda a entender, não o produto da investigação . . . , mas o processo . . . e é o caminho do pensamento e da prática exercida” (Rodrigues, 2003, p. 68), de seguida são apresentados as técnicas utilizadas durante o desenvolvimento da problemática.

De acordo com Bogdan e Bilken (1994, p. 89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto” em que o investigador percorre um caminho desde a recolha de dados e aprofundamento de determinado tópico até ao tratamento e análise dos mesmos. Após a definição da problemática, durante a PPS foram recolhidos os dados necessários à análise das questões decorrentes da mesma.

Tendo em conta as técnicas de recolha de informação e o seu carácter qualitativo, a metodologia utilizada vai ao encontro da investigação qualitativa. Esta “é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 48). No que diz respeito à investigação qualitativa, a estratégia de recolha de informação mais representativa é a observação participante uma vez que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo a quilo que ouve o observa”, sendo que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Uma vez que este relatório e a problemática em si dizem respeito a ambos os contextos (creche e JI) onde, diariamente, convivi e interagi com crianças e equipas educativas, planeando, executando e avaliando atividades e comportamentos, quer em grupo, quer em individual, a observação esteve sempre presente no meu dia-a-dia. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) esta técnica (observação) consiste em “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Estar integrada nos contextos e poder retirar de situações informais (conversas e brincadeiras) informações essenciais para este relatório. Através da observação participante foi-me possível “recolher informações ricas e pormenorizadas, baseadas na observação de contextos naturais”, observando não só as relações individuais, mas também o “processo complexo que representa o contexto social em que vivem os membros de uma sociedade” (Rodrigues, 2003, p. 74). Estas observações eram compiladas e armazenadas nos portefólios, quer de creche, quer de JI, em formato de reflexões diárias ou semanais ou ainda sob o formato de notas de campo. Para além da informação recolhida e armazenada nos portefólios construídos em ambos os contextos, foi também necessário recorrer a um referencial teórico com o intuito de corroborar a informação recolhida ao longo do tempo através da observação.

A análise de artigos e livros permitiu-me “selecionar, tratar e interpretar

informação bruta . . . com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 59). Porém, antes de realizar esta análise, foi necessário seleccionar os documentos de acordo com, essencialmente, dois critérios: encontrarem-se diretamente relacionados com a gestão de conflitos, quer em creche, quer em JI, focando as suas origens e motivos, bem como qual o papel tanto das crianças como do educador durante a após situações de conflito; e serem documentos relativamente recentes. O primeiro critério mencionado relaciona-se diretamente com a problemática em estudo, tendo sido seleccionados livros e artigos que fossem ao encontro das informações recolhidas durante os estágios profissionais, através da observação e de conversas informais com as equipas educativas. Alguns artigos seleccionados como referencial teórico são específicos de uma das respostas sociais, quer de creche, quer de JI, enquanto outros textos e livros compreendem uma faixa etária mais alargada, desde a primeira infância até à adolescência. Porém, foram apenas seleccionados os excertos que dizem respeito à faixa etária compreendida entre a primeira infância e a idade pré-escolar. Relativamente à data dos documentos, esta seleção prende-se com o facto de procurar informação atual que vá ao encontro dos contextos vivenciados e com a realidade em que nos encontramos.

No que diz respeito a técnicas mais específicas, relacionadas com a intervenção nos contextos vivenciados, apesar de durante o estágio em creche ter decidido o tema da problemática deste relatório, nada foi realizado no sentido da gestão de conflitos com o grupo. Pelo menos, não diretamente. Contudo, ao mesmo tempo que fui observando e aprendendo a lidar com certas situações, fui capaz de estar mais atenta aos comportamentos das crianças e tentar geri-los da melhor forma possível. Em contexto de JI foi feita uma tentativa à implementação da técnica da fotopalavra, que consiste em dar voz às crianças acerca da sua opinião sobre uma dada imagem. Porém, depois de realizar a atividade não senti que fosse determinante para a problemática em questão, acabando por cair no esquecimento.

Após a recolha e tratamento dos dados recolhidos ao longo da PPS foi realizada a sua análise que consiste no “processo de busca e organização de transcrições de . . . notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir

apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 205).

Em suma, para o aprofundamento da minha problemática foi realizada uma triangulação metodológica, recorrendo a diferentes métodos de recolha de informação todos eles de carácter qualitativo. Grande parte da informação utilizada na próxima secção deste relatório provém das reflexões e notas de campo presentes nos portefólios de ambos os contextos. Através da observação direta e da reflexão sobre certos momentos e situações, fui capaz de evoluir e de adaptar a minha prática a situações do dia-a-dia que, naturalmente eram marcadas por uma certa quantidade de conflitos entre pares. Assim, considero ambos os portefólios uma preciosa fonte de informação e documentação, não só do percurso das crianças durante a minha presença, mas também da minha evolução como futura educadora.

No que diz respeito ao roteiro ético que esteve na base de toda a minha prática e à elaboração do presente relatório e, indo ao encontro das palavras de Vasconcelos (2004 citado em Duarte 2008, p. 5) em que “a profissão de educador se desenvolver num espaço privilegiado de relações humanas direccionada para um público-alvo caracterizado por faixas etárias baixas, cuja vulnerabilidade exige dos profissionais, maior grau de responsabilização e de respeito pela autonomia e individualidade [das crianças]”, é necessário ter presente algumas questões éticas.

De forma a salvaguardar a identidade e individualidade das crianças, todas elas são identificadas pelas iniciais do primeiro nome. No caso de creche encontram-se identificadas pela inicial do primeiro nome e do apelido; no caso de JI pela inicial do primeiro nome e por um algarismo quando acontece existir crianças com iniciais iguais. Relativamente às fotografias tiradas durante o estágio, em contexto de creche não foram tiradas fotografias às crianças, somente aos espaços, tiradas com autorização da educadora cooperante; em contexto de JI foi elaborada uma autorização a que os pais tiveram acesso, tomando conhecimento e dando permissão para fotografar os seus filhos. Em todas as fotografias presentes nos portefólios ou em qualquer outro documento por mim realizado, as caras das crianças encontram-se desfocadas com o intuito de manter o seu anonimato. Tantos os nomes das equipas educativas e das instituições onde foi realizada a PPS, tanto em creche como em JI também não são revelados, evitando, deste modo, possível identificação.

3.2. O papel das crianças e do educador na gestão dos conflitos interpessoais – definição da problemática

Evocando a Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e, como tal, tanto a creche como o JI devem assegurar o completo desenvolvimento das crianças que servem, funcionando como prolongamento dos contextos onde estão inseridas. Assim, a “creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança dos 0 a 6 anos de idade” (Rocha, 2001, p. 31).

De acordo com Delors (1999) a educação deve ter em conta quatro pilares essenciais na construção do conhecimento de cada indivíduo. Tal como enuncia o autor, os quatro pilares merecem a mesma atenção “a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (p. 78).

O primeiro pilar, que se intitula de *aprender a conhecer*, relaciona-se com a necessidade do ser humano adquirir os “instrumentos de compreensão” que lhe permitem conhecer o mundo à sua volta; *aprender a fazer* diz respeito à necessidade de adquirir competências que permitam ao ser humano trabalhar em equipa, em diferentes situações e contextos; o terceiro pilar diz respeito a *aprender a viver com os outros* uma vez que o ser humano encontra-se integrado numa sociedade e, conviver com os outros torna-se uma necessidade primordial; o último pilar, *aprender a ser* engloba os três pilares precedentes na medida em que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (Delors, 1999, p. 85), construindo o sentido de autonomia e reflexão sobre si, responsabilidade e iniciativa.

A necessidade de mencionar os quatro pilares da educação relaciona-se especificamente com a natureza do terceiro pilar e da importância que este acarreta na problemática desenvolvida neste relatório. Voltando a focar a atenção neste terceiro pilar apresentado por Delors (1999), “desenvolver [uma] atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida” (p. 84), encontrando-se esta atitude relacionada com a capacidade do ser humano em colocar-se no lugar dos outros, compreendendo, deste modo, as suas reações.

Desde o nascimento que as crianças são seres sociais e, como tal, as relações estabelecidas entre os pares e os adultos que as rodeiam são considerados um importante contexto de aprendizagem (Shin, 2012). Neste sentido, logo durante a PPS em creche a vontade de explorar uma problemática relacionada com as relações entre pares foi notória. A crescente necessidade de refletir sobre situações de conflitos interpessoais, levou-me a escolher o tema que se encontra subjacente à problemática que dá título a este relatório. Contudo, a relação entre pares, mais propriamente os conflitos interpessoais, não são somente o que é apresentado neste capítulo. Ao longo do tempo senti necessidade de alterar o meu comportamento perante situações de conflito entre as crianças. Nesta secção serão apresentadas as dificuldades por mim sentidas ao gerir algumas situações que tiveram lugar ao longo da PPS. Daí, que o título da problemática final reporte não somente ao papel das crianças na gestão de conflitos interpessoais, mas também ao papel do educador, neste caso, apresentado uma visão do que foi a minha prática em ambos os contextos educativos.

Ao longo desta secção do relatório será apresentada uma visão teórico-prática da problemática em questão. As situações por mim vivenciadas serão apresentadas tendo por base um referencial teórico que permitiu o aprofundamento de algumas questões relacionadas com o tema e que permitiram uma reflexão mais detalhada sobre a problemática. Assim, a secção seguinte encontra-se organizada em duas partes:

3.2.1. Das relações entre pares aos conflitos interpessoais

3.2.2. O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais

3.2.1. Das relações entre pares aos conflitos interpessoais

Hoje em dia, poucas são as situações, tarefas ou profissões que não envolvam relações interpessoais. Diariamente, encontramos-nos em contacto com outros nas mais variadas situações do quotidiano. Assim, as relações estabelecidas com os outros são essenciais à nossa vida, enquanto seres humanos e como membros de uma sociedade.

É de referir que, desde que nasce, o bebé encontra-se em contacto com diferentes sujeitos, estabelecendo relações essenciais à sua sobrevivência uma vez que “as relações interpessoais [são] a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, [e] a incapacidade para iniciar e manter

relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância” (Ladd, 1990, citado por Katz & McClellan, 2003, p. 12). É através da experiência e do vivenciar situações sociais que a criança vai adquirindo competências sociais, vendo, interagindo, imitando e aprendendo, necessitando de um ambiente propício e desafiante, responsabilidade do educador e da dinâmica instituída na sala de atividades.

“Tanto os jardins de infância como as creches . . . são centros de aprendizagem – locais onde as crianças mais novas se juntam e aprendem” (Feldman et al, 2007, p. 339) as bases da vida em sociedade. Ao entrarem na creche ou no JI, as crianças são colocadas perante uma realidade diferente do que a que estão habituadas, sendo confrontadas com um novo mundo cheio de desafios, onde têm que dividir o seu tempo e espaço com um grupo. As crianças, à partida, quando ingressam na creche ou no JI têm já um conjunto de experiências que devem ser tidas em conta e valorizadas pela importância que acarretam no desenvolvimento da criança. Contudo, apesar de já se encontrarem integradas num contexto, neste caso, o familiar, é na creche e no JI que as crianças desenvolvem “a sua personalidade através da exploração de diferentes domínios do saber, da familiarização com a cultura e da integração no mundo social” (Bailote, 2011, p. 4).

Retomando o acima mencionado e considerando que as crianças são seres sociais desde o nascimento, as relações entre pares apresentam um único e importante papel no desenvolvimento social e emocional da criança, bem como para o seu desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Shin, 2010). Ao longo da PPS em creche foi notória a importância da linguagem nas relações interpessoais. Independentemente de ter sido uma experiência breve, foi possível observar diferenças em relação à forma como as crianças interagiam entre si e à evolução do seu discurso e de como tal contribuía para uma melhor compreensão entre pares. Recorrendo às palavras de Hohmann e Weikart, “a capacidade crescente de falar e formar imagens mentais [permite às crianças] desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos dos outros (“eu” e “tu”)” (2003, p. 571).

Uma vez que este relatório é baseado em experiências vivenciadas em contextos diferentes, é necessário ter em atenção as faixas etárias predominantes em cada contexto

e procurar caracterizá-las da melhor forma, tendo em conta as suas especificidades e a forma como as crianças de diferentes idades interagem umas com as outras.

De acordo com Feldman et al (2007, p. 383), “até ao período pré-escolar, as crianças brincam lado a lado ou perto umas das outras, mas só por volta dos 3 anos é que começam a ter amigos” o que pode ajudar a compreender certos comportamentos observados em creche, não só relativamente às interações observadas, mas também à origem de grande parte dos conflitos ocorridos.

Por outro lado, Shin (2010) afirma que as crianças podem estabelecer relações de amizade a partir do final do primeiro ano de vida, sendo a amizade importante para as crianças pequenas. Estas relações são caracterizadas por preferência, afeto ou por jogos sociais. Durante a PPS em creche foi possível observar certas preferências no que diz respeito ao jogo social², afeto³ ou mesmo à partilha de objetos⁴. Tendo em conta as palavras de ambos os autores, penso que o facto de se referir o termo “amigos” só a partir do terceiro ano de vida encontra-se relacionado com o desenvolvimento da “consciência do *self*” ou autoconsciência das crianças. Esta consciência diz respeito à capacidade que as crianças têm de compreender que são entidades separadas das outras pessoas e objetos (Feldman et al, 2007), sendo a “amizade” uma questão mais relacionada com o desenvolvimento e não tanto com a idade da criança.

É através das relações que as crianças estabelecem desde a creche com os seus pares, que vão aprendendo a colocar-se no lugar do “outro”, a observar diferentes tipos de modelos e comportamentos e a resolver problemas que possam surgir dessas relações. Assim, o desenvolvimento das crianças terá lugar nas relações estabelecidas entre os pares e os adultos que a rodeiam, bem como na relação estabelecida entre todos na sala de atividades.

² “*Quatro crianças estão na área da casa. Duas de um lado da janela, outras duas do outro lado. A brincadeira delas resume-se a dizerem “olá” sempre que espreitam pela janela.*” (Nota de campo de creche, 07/01/2014).

³ “*A atividade consiste em pintar o pé das crianças de branco e carimbá-lo numa cartolina. A T parece não gostar muito da sensação do pincel no seu pé e começa a chorar. O V chega-se ao pé dela e começa a fazer-lhe festinhas no braço e na cabeça. A T continua a chorar e o V acaba por lhe dar um beijinho na cabeça.*” (Nota de campo, 08/01/2014).

⁴ “*Um novo brinquedo parece despertar a curiosidade das crianças: uma máquina fotográfica do Mickey. Enquanto um anda com a máquina junto aos olhos, os outros sorriem para a fotografia.*” (Nota de campo, 07/01/2014).

Independentemente da idade e do nível de desenvolvimento, a partir do momento em que as crianças fazem parte de contextos sociais, torna-se inevitável a ocorrência de conflitos interpessoais. Estes conflitos e as suas posteriores resoluções são o aspeto central da competência social durante a infância, sendo também fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações de amizade (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Ainda de acordo com as mesmas autoras, os conflitos e a sua resolução diferem de acordo com diferentes aspetos, entre eles, a idade, o género e mesmo o *status* da relação.

Importa, primeiramente, retomar o conceito de conflito interpessoal. Resumidamente, o conflito reporta à oposição entre dois indivíduos, sendo caracterizados por eventos em que uma pessoa resiste, retalia ou protesta as ações de outros (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Durante a infância, os conflitos são gerados através de desentendimentos, que podem ser manifestados de diferentes formas, encontrando-se dependentes das condições em que ocorrem, das idades e nível de desenvolvimento das crianças envolvidas. Apesar de muitas vezes relacionado, o conceito de agressão implica atos deliberados de violência verbal ou física com intenção de magoar o outro.

Ao contrário do que se possa pensar, o conflito não têm necessariamente, como consequência, a agressão, nem é, de alguma forma seu sinónimo. De acordo com Galvão (2004, p. 17 citado em Corsi, 2011, p. 209), o conflito e a violência, quer seja ela física ou verbal, “baseiam-se em lógicas contrárias”, enquanto nos conflitos “as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar [as] suas posições relativas na relação”, a violência implica uma rutura da ligação, com o intuito da destruição do outro. Em consequência, e ainda de acordo com o autor, “a violência floresce, quando o conflito falha”. Porém, a agressão física é, muitas vezes a forma que as crianças encontram para libertar as suas frustrações. Situações desta natureza foram várias vezes observadas e registadas em ambos os contextos vivenciados⁵⁶. De acordo com as

⁵ “Estão quatro crianças junto à janela. A T, sendo uma delas, não parece gostar da atenção dada às outras crianças que também lá se encontram. Em consequência começa a empurrar as outras crianças, tentando retirá-las do local onde se encontram. Quando vê que não consegue, amua, começa a chorar e vai sentar-se encostada à parede na área da garagem.” (Excerto da reflexão diária, 14/01/2014).

situações observadas, segundo a minha análise da situação, as crianças recorriam à violência física como forma de fazer valer a sua opinião. Contudo, a agressão não é uma forma de conflito. Na sua essência, conflitos são trocas emocionais aquando um individuo se opõe a uma ocorrência envolvendo outro indivíduo (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Ao longo da PPS a minha visão sobre o conceito de conflito foi sofrendo algumas alterações, nomeadamente à sua essência e às ideias equivocadas do seu significado e potencial.

Em contexto de creche, ainda que tenha observado algumas situações em que a agressão era a forma escolhida para lidar com os conflitos, a maior parte das vezes, as crianças pequenas recorriam ao choro como forma de protesto e de exteriorizar a sua insatisfação para com a situação⁷. De acordo com Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008), os conflitos ocorridos entre crianças pequenas não são necessariamente agressivos, sendo que o objetivo da criança não é magoar o outro, mas sim tentar defender os seus objetivos, interesses e vontades, ultrapassando a resistência da outra criança em questão. As seguintes duas situações apresentam o comportamento de duas crianças quando contrariadas durante a ocorrência de um conflito interpessoal, neste caso, relacionado com a posse de um objeto⁸ e com a necessidade de ter a atenção total do adulto, rejeitando a presença e a participação de outras crianças, acabando mesmo por empurrar os amigos, quando estes demonstram vontade em participar.

“Sento-me no tapete com as crianças. A C vem a correr para mim com o

⁶ *“Durante o preenchimento do diário, foram várias as “queixas” sobre conflitos entre as crianças. Os incidentes de hoje iam desde beliscões a pontapés na cara. Normalmente, quando questionados sobre as suas ações, as crianças tendem a recorrer ao silêncio ou então alegar que não o fizeram de propósito. Contudo, hoje, algumas crianças afirmaram ter recorrido à violência uma vez que tinham sido elas primeiro as “vítimas”, retribuindo o que o outro lhe tinha feito. No caso das crianças mais novas, a razão do pontapé decorreu da primeira criança não deixar a segunda subir para o escorrega, recorrendo assim à violência.”* (Excerto da reflexão diária, 29/04/2014).

⁷ *“O S parece estar chateado. Anda atrás do A a ver se consegue tirar-lhe o carro, porém este não abre mão do brinquedo. O S começa a chorar e o A procura outro carro no cesto para lhe dar, tal como a T. Contudo, o S rejeita os brinquedos que lhe são oferecidos querendo apenas aquele que se encontra na posse do A.”* (Nota de campo, 17/01/2014).

⁸ *“O V trás um livro para a sala. Por momentos anda com ele, não o largando. Passado algum tempo, larga o livro e vai brincar com outro material. A T vê o livro e folheia-o. O V repara e exclama que o livro é dele. A auxiliar diz-lhe que a T está só a ver e que, se ele trouxe o livro para a sala, tinha que o emprestar aos colegas. O V começa a chorar e uma birra inicia-se.”* (Nota de campo de creche, 07/01/2014).

livro do “Noddy”. Exploro o livro com ela e rapidamente se juntam outras crianças. A C não fica contente e tenta empurrar os colegas, afastando-os de mim e do livro. Digo-lhe que todos podem ver o livro. A C olha para mim com sobrancelhas franzidas e continua a não aceitar a presença dos colegas.” (Nota de campo, 07/01/2014).

A primeira situação é recorrente no dia-a-dia e é uma das causas mais frequentes de conflito entre crianças pequenas, tendo em conta a quantidade de registos recolhidos, em ambos os contextos, que reportam a conflitos gerados a partir da posse de um objeto. Tal como afirma Hawley (1999, citado em Carreiras, 2007)

No contexto de organização social das crianças em idade pré-escolar, as interações entre pares são, entre outros aspectos, caracterizados por uma competição para o alcance de recursos limitados no meio, estando desde muito cedo, frequentemente, associados a situações de disputa por um objecto (p. 7).

Para além do desejo de posse de determinado objeto, os conflitos entre duas ou mais crianças podem ter outros objetivos, podemos assim considerar não só a necessidade de possuir um objeto (brinquedo, nos casos mais frequentes, de acordo com o observado durante a PPS), mas também relacionados com a posse territorial ou objetos sociais (por exemplo, os ciúmes) (Licht et al., 2008). De acordo com a informação recolhida ao longo da PPS em ambos os contextos, o último tipo de “posse” revelou ser o segundo mais frequente em caso de conflitos entre crianças. Muitas das vezes, a necessidade de atenção individualizada durante um certo período de tempo, levava as crianças a ressentirem-se contra outras que se “intrometessem” no seu espaço. Em creche, estes comportamentos eram bastante evidenciados em duas crianças, em que a necessidade de terem a atenção individualizada do adulto era frequente.

Em contexto de JI apesar de, na sua maioria, as crianças apresentarem grande necessidade de atenção por parte do adulto, de acordo com as observações realizadas, a fonte de discórdia encontrava-se mais vezes relacionada com a posse territorial ou de objetos, nomeadamente brinquedos, jogos, livros e outros materiais da sala de atividades e do recreio.

Durante a PPS em JI foi possível observar a crescente cumplicidade entre duas crianças chegando ao ponto em que, o simples facto de outras crianças quererem participar nas brincadeiras deste par, era motivo de conflito entre umas das crianças do

par em questão e as outras do grupo⁹.

Em JI, surgiam alguns conflitos durante a escolha das áreas de trabalho. Contudo, na maioria das vezes, estes pequenos desentendimentos eram resolvidos no momento e ambas as partes conseguiam chegar a acordo facilmente. Noutros casos, e com alguma teimosia à mistura, a resolução destes desentendimentos careciam de uma atenção mais individualizada do adulto, com o intuito de ajudar as crianças a chegarem a um consenso. As áreas que revelavam mais discórdia entre as crianças eram a área dos jogos de chão e a área dos computadores.

“O D5 e o S escolhem a mesma área (jogos de chão). Contudo, só há espaço para mais um. Mesmo assim, ambos dirigem-se para a área. Junto-me a eles e informo-os que só um pode permanecer na área. Como o S escolheu primeiro pergunto ao D5 se pode escolher outra área. Rapidamente me diz que não. Faço a mesma pergunta ao S e obtenho a mesma resposta. Tento que ambas as crianças cheguem a acordo mas a vontade em é pouca. No final, peço ao D5 para escolher outra área. Zangado e a chorar senta-se numa cadeira e recusa trabalhar em outra área.” (Nota de campo, 28/04/2014).

Apesar de as outras áreas, por vezes serem bastante cobiçadas, os desentendimentos mais frequentes recaíam nestes dois locais. Porém, uma vez realizada a escolha das áreas, as crianças tinham que perceber a distribuição e aguardar pela sua vez. Durante esse tempo trabalhavam noutra área, estando atentas ao seu interesse inicial.

Outra área que merece menção e que teve o seu lugar nos meus registos diários, foi a área da pintura. Esta área por se encontrar relativamente aberta, encerra em si uma fonte de desentendimentos. Neste caso¹⁰, o conflito teve origem na posse do espaço.

⁹ “Perguntando o que se tinha passado às crianças queixosas e observando as interações da G1 e do D2, percebi que é com muita dificuldade que incluem outras crianças nas suas brincadeiras, isolando-se nas suas interações e reagindo negativamente para com quem tenta algum tipo de aproximação. Este tipo de situação foi mais observável na G1 em que as suas reações para com os colegas que, de alguma forma, tentavam brincar com o D2 resumiam-se, neste caso, à violência. Inclusive, quando outras crianças tentam brincar com o D2, a G1 assume uma postura de “indignação”, isolando-se e recusando brincar com o grupo.” (Excerto da reflexão diária, 07/05/2014).

¹⁰ “A T3 e a L1 encontram-se numa disputa pelo cavalete. Apesar de este ter espaço para duas crianças, a insatisfação em ambas é visível. Após conseguirem, cada uma, colocar a sua respetiva folha no cavalete e de começaram a pintar, a L1 decide pintar a folha de T3. Pouco tempo depois, a T3 pinta a folha da L1. A L1 vem contar-me o que se passou. A T3 depressa afirma que a L1 o tinha feito primeiro. Pergunto à L1 se é verdade e porque o fez. Não me

Apesar de as crianças terem conhecimento de que naquela área podem trabalhar duas pessoas ao mesmo tempo, a L1 mostrou vontade em ter o espaço só para si, acabando por prejudicar o trabalho da colega.

Evidentemente, a forma como é resolvido o conflito difere com as idades e nível de desenvolvimento das crianças. Com crianças mais pequenas, a intervenção do educador acaba, na maior parte das vezes, por ser necessária.

“Chegamos ao recreio e os triciclos já se encontram ocupados. Algumas crianças percebem que têm que esperar, outras não e começam a chorar, insistindo que querem andar de triciclo. Uma das crianças acaba mesmo por tentar empurrar outra que está a andar de triciclo. Tive que intervir e garantir que nenhuma das crianças se magoava.” (Nota de campo, 28/02/2014).

A situação descrita teve lugar no JI com duas das crianças mais novas do grupo. Estas crianças encontram-se ainda no início do seu percurso como seres sociais, daí que a sua experiência no que diz respeito à resolução de conflitos, seja mínima. Ao lidarem com situações deste tipo, as crianças vão adquirindo competências e ganhando a confiança necessária para resolver conflitos de forma autónoma sem a intervenção do educador.

Para que o crescimento social seja bem-sucedido, as crianças precisam de desenvolver capacidades para gerir conflitos (Verbeek et al. 2000 citado por Carreiras, 2007). A ocorrência de conflitos num contexto social promove oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de resolução dos mesmos que permitem à criança visualizar a perspetiva do outro. Estas situações podem oferecer a oportunidade de obter uma crescente compreensão dos outros, bem como dos seus comportamentos, contribuindo para exercitar as suas capacidades de compromisso e participação em jogos sociais. A resolução de conflitos reflete processos sociais e de relações. As crianças que são capazes de resolver desentendimentos de forma amigável têm maiores possibilidades em estabelecer amizades e ganhar a aceitação dos pares (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012).

Ao longo da PPS, foram vários os momentos de reflexão acerca de situações de conflito entre duas ou mais crianças. No início da prática, a minha noção acerca do

responde e fica zangada. Tento falar com ambas, mas a minha tentativa falha. Acabo por lhes pedir para se sentarem e pensarem um bocadinho sobre o que fizeram uma à outra. Não gostam da minha decisão, mas permanecem no lugar.” (Nota de campo, 24/03/2014).

papel dos conflitos no desenvolvimento da criança ainda não era claro, o que me deixava ansiosa relativamente à gestão destes desentendimentos. Por ainda não possuir nem metade da informação suficiente acerca da problemática, penso que posso ter desprezado situações que poderiam ser fonte de diversas aprendizagens, quer para as crianças, quer para mim enquanto futura educadora. Refletindo sobre a minha ação ao longo dos meses em que realizei a PPS, considero que um dos grandes obstáculos à interiorização da importância dos conflitos em si e da sua resolução deveu-se essencialmente, à forma negativa e equivocada que eu detinha do termo conflito.

A pesquisa acerca da importância dos conflitos interpessoais levou-me a reconstruir o significado do termo, e a ver

o conflito como uma variável relacional, inerente à interação humana, que, embora, no imediato possa ter um efeito disruptivo a nível das relações interpessoais e possa até afectar negativamente o clima sócio-afectivo da turma ou da escola se reveste de funcionalidade psicológica. Significa isso, que o conflito é uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos” (Nascimento, 2003:197 citado em Fernandes, 2009, p. 28).

Assim, situações de conflito devem ser encaradas como momentos de aprendizagem, em que são colocadas em prática as capacidades sociais das crianças, contribuindo para a sua formação como seres sociais. Se anteriormente foi mencionada a importância das relações estabelecidas durante a infância, a importância de conflitos interpessoais é similarmente importante. Renegando o significado inicial atribuído ao conceito de conflito, o valor que estas situações acarretam para a formação da criança enquanto ser humano e ser social é de extrema importância. Ao longo do tempo, as crianças deverão ser capazes de lidar com situações de conflitos interpessoais e sua respetiva resolução cada vez mais autonomamente, sendo que, depreende-se que, quer em creche, quer em JI, são transmitidas as bases e ferramentas para agir durante e após desentendimentos com outras crianças. Para além disso, os conflitos interpessoais ajudam as crianças a desenvolver a capacidade de cooperação, trabalho de grupo e uso comum de recursos¹¹. Na situação descrita, apesar da existência de um pequeno

¹¹ “*Sendo que se trata de uma área bastante cobiçada por algumas crianças (computadores), reparei que a D3 aproveitava a sua posição para, também ela, jogar os jogos de ambos os colegas. Eles não pareciam importar-se e ela aproveitava a oportunidade de estar também na*

conflito, as crianças, por si, conseguiram resolvê-lo. Porém, só com a ajuda da criança que, supostamente estaria a mais naquela área, é que as outras que já lá se encontravam, conseguiram responder aos desafios do jogo. Recorrendo às palavras de Shantz e Hartup (1992 citados em Carreiras, 2007), “as situações de conflito são momentos privilegiados de aprendizagem, na medida em que colocam em prática as regras sociais, possibilitando a articulação e desenvolvimento de capacidades socio-cognitivas necessárias para alcançar os seus objectivos” (p. 7). É também importante a aquisição de competências de gestão de conflitos no processo de socialização “visto que estas podem deixar as fundações para o desenvolvimento de todas as relações futuras” (Green & Rechis, 2006 citados em Frago de Sousa, 2007, p. 15).

Após um conflito interpessoal existe um espaço e tempo que deverá ser tido em consideração. Focando a atenção ao que acontece após um conflito, torna-se útil evocar e analisar alguns comportamentos assumidos pelas crianças durante estes momentos.

Ao longo da PPS em ambos os contextos educativos foram observados e registados os momentos que sucedem um conflito entre duas ou mais crianças, tendo sido tal tópico tema de reflexão quer em creche, quer em JI. Ao longo do tempo foi possível observar que, após um conflito, era frequente as crianças adotarem comportamentos de reconciliação em que o afeto assumia papel de relevo. Quer o conflito tenha sido resolvido entre as crianças, sem a ajuda do educador, quer tenha sido o adulto a gerir o conflito ocorrido, em diferentes situações e com crianças de diferentes idades e nível de desenvolvimento, foi possível observar que, após um conflito, a interação do grupo de crianças implicadas recorria a comportamentos e interações físicas de carácter afiliativos. Foram diferentes as situações em que foi possível observar comportamentos de reconciliação após conflitos considerados mais agressivos.

“O S e o D4 encontram-se a brincar tal como é habitual. Apesar de entrarem frequentemente em conflito, escolhem-se mutuamente como parceiros de brincadeira. Reparo que se encontram um em frente ao

área dos computadores. Porém, durante uns momentos, um pequeno conflito pareceu surgir, contudo, rapidamente foi resolvido. Depois de exemplificar ao colega o que era para fazer, a D3 parecia não querer deixar o T4 completar o puzzle. Depois de lhe pedir que deixasse este último acabar o seu jogo, a D3 rapidamente deu lugar ao T4, voltando a sua atenção para o P e para a coloração de um desenho de duas crianças que, até ao momento, tinham a cara preta, cor de carvão, e o cabelo cor-de-rosa choque.” (Excerto da reflexão diária, 21/02/2014).

outro e, por sua vez, o S encontra-se a chorar. Chego-me junto d s dois e pergunto-lhes o que se passou. O S depressa me informa de que o D4 lhe bateu. O D4 depressa nega ter batido ao S, envolvendo-o num abraço. Volto a perguntar o que realmente se passou mas ambos aprecem já ter esquecido o sucedido. Abraçam-se e retomam a brincadeira.” (Nota de campo, 14/05/2014).

Em diferentes ocasiões foi também possível observar que, quando confrontados com questões por parte dos adultos, grande parte das crianças (recorrendo aos registos recolhidos durante a PPS em creche e JI), tende a negar o seu comportamento para com a outra criança, tentando, por vezes, forçadamente, transmitir um clima de amizade e entendimento.

“Vejo uma criança a empurrar outra. A que se encontra caída no chão começa a chorar. Chego-me junto dela e pergunto-lhe o que se passou. Antes que possa sequer dizer-me alguma palavra, a criança que a empurrou junta-se a nós e começa a abraçar a criança caída. Pergunto a esta última o porquê de ter empurrado o amigo ao qual me responde que não o fez. Confronto-o e digo-lhe que vi a sua ação ao qual depressa me responde que não volta a fazer, abraçando o colega, ajudando-o a levantar-se e retomando a brincadeira.” (Nota de campo, 29/04/2014).

Comportamentos de reconciliação, tais como dar a mão, um abraço ou um beijo na face, foram recorrentemente observados, em JI¹². Para além destas interações afiliativas de contacto físico, as crianças tendem a recorrer a “itarações verbais como preposições de cooperação (e.g. “Podes ajudar-me a construir esta casa”) e partilha de objectos” (Fujisawa et al. 2005; 2006; Lijungberg et al., 1999; 2005; Verbeek de Waal, 2001, citados em Carreiras, 2007, p. 7).

Após a análise dos registos recolhidos ao longo da PPS em creche e JI, foi possível concluir que as relações entre pares e os conflitos interpessoais assumiram um papel de relevo tanto na minha ação enquanto estagiária, como na necessidade de reflexão sobre a temática. Contudo, não é só o papel das crianças que importa

¹² *“Uma criança vem ter comigo a chorar, dizendo que outra lhe tinha tirado o carrinho. Perguntei-lhe de quem era o carrinho ao que o menino me respondeu que era seu. Dei-lhe a mão e fomos à procura da outra criança. Esta encontrava-se a brincar com o carrinho. Perguntei-lhe de quem era o carrinho e depressa o entregou à criança que ainda estava de mão dada comigo. Disse-lhe que não se deve tirar os brinquedos aos amigos, ao que ele (o menino que tinha tirado o carro) respondeu dando um abraço e um beijinho à outra criança, limpando-lhe as lágrimas.”* (Nota de campo, 25/02/2014).

mencionar, quer nas relações estabelecidas entre pares, quer na gestão de conflitos interpessoais, mas também o papel do educador. Cabe ao educador criar um ambiente estimulante e desafiador quer permita às crianças a aquisição das tão importantes competências sociais. Partindo do princípio que o papel do educador é essencial na oferta de oportunidades e ferramentas, o próximo ponto deste relatório é referente à importância do educador no percurso de desenvolvimento das crianças, como fonte promotora de aprendizagens variadas e significativas, focando o seu papel durante a gestão de conflitos e após a ocorrência dos mesmos.

3.2.2. O papel do educador na gestão de conflitos interpessoais

Iniciando este tópico com uma visão sobre o papel do educador no desenvolvimento e formação de cada criança do seu grupo, é relevante referir que “os educadores de infância integram na sua ação os conceitos indissociáveis de *educação* e *cuidado*” tendo em conta a faixa etária que assistem, constituindo-se “como parceiros das famílias e comunidade na promoção do desenvolvimento global e inclusão social da criança, que se espera evoluir continuamente como cidadã autónoma, crítica e participativa” (Alberto, 2012, p. 6).

Se as relações estabelecidas entre pares são fundamentais para o desenvolvimento da criança, as relações estabelecidas com os adultos que a rodeiam são igualmente importantes. Neste caso, referimo-nos especificamente ao educador e ao seu papel no desenvolvimento das crianças e suas competências. Evocando o perfil específico do educador de infância, é possível constatar que, qualquer educador deve ter como base da sua prática intenções para com o grupo e para com cada criança individualmente.

De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, o educador deverá ser capaz de relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”. Ao longo da minha prática, em ambos os contextos educativos, no que toca às relações estabelecidas com as crianças, tentei sempre que estas fossem baseadas no afeto e na partilha. Daí a que uma das intenções inerentes à minha prática tenha sido a construção de relações com base no afeto e no carinho. A criação de laços fortes e securizantes garantem à criança a

confiança suficiente para experimentar situações novas, vendo no adulto não só um modelo mas também alguém que a apoia e acompanha durante o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido e de acordo com Hohmann e Weikart (1995 citados em Dias, 2005, p. 23) “a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado”. Na mesma linha de pensamento, o educador deverá promover a “autonomização e a responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2013, p. 158), um objetivo que será mais facilmente alcançado através da criação de laços e de relações securizantes entre crianças e o educador.

Ainda recorrendo ao perfil específico do educador de infância, é possível constatar que este deverá encontrar-se apto para fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de Agosto), na medida em que é capaz de reconhecer a necessidade de estabelecer relações de cooperação, servindo a sua ação e comportamentos de modelo às crianças e à forma como esta lidam com os outros. O educador deverá transmitir às crianças a necessidade de valorizar os outros e a suas individualidades, assumindo comportamentos de integração e inclusão de todos os indivíduos do grupo, sejam eles crianças ou adultos. Neste sentido, e devido à importância da existência de comportamentos de tolerância, uma das intenções na base da minha ação foi a promoção do respeito pelo outro, das suas características e individualidades.

Similarmente ao seu papel enquanto promotor de oportunidades de aprendizagem, o educador assume, também, um papel de mediador, neste caso específico, relativamente à gestão de conflitos interpessoais, problemática em análise.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003, p. 615), situações de conflitos interpessoais criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, tanto nas crianças, como nos adultos. Ainda assim, o educador deverá ser capaz de reconhecer que momentos destes são ocasiões importantes de aprendizagem ativa.

Concomitantemente, o educador não deverá encarar o conflito como uma situação a evitar, uma vez que, de acordo com Waller (1932, citado em Silva, 2003, p.

80), “o conflito unifica tanto como divide; ele é um dos principais factores de coesão de grupo” sendo “uma parte essencial da dialética do desenvolvimento pessoal”. Neste sentido, o educador deverá encarar o conflito interpessoal como fonte de aprendizagens e não como uma situação disfuncional.

Neste sentido, importa referir que a eliminação dos conflitos interpessoais, apesar de revelar ser uma tarefa bastante desafiadora, não encerra em si tantos benefícios como possa aparentar à partida. O conflito “é um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p.34), sendo essencial para o desenvolvimento, não só das competências sociais das crianças, mas também da “formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, p. 4).

No seguimento dos conflitos interpessoais, a regulação e resolução justa dos mesmos apresenta resultados positivos, verificando-se a sua necessidade, uma vez mais, essencial no dia-a-dia. Assim, com o objetivo de alcançar estes mesmos resultados positivos, é preciso “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p. 34).

É importante referir que, durante a resolução de conflitos, a negociação assume um papel relevante no que toca às estratégias utilizadas, quer pelas crianças, quer pelo educador. De acordo com Vasconcelos (1997), “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). Neste sentido, e indo ao encontro das necessidades das crianças, a negociação é importante durante a resolução de conflitos porque “as crianças têm desde muito cedo «um forte sentido de justiça» que precisa de ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

No que toca ao acompanhamento e regulação da resolução de conflitos entre crianças, o educador deverá ter em conta características da faixa etária com que se encontra a trabalhar, lembrando-se que “as crianças de idade pré-escolar ainda estão muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615). Uma das estratégias que o educador poderá utilizar é promover o diálogo entre crianças, encorajando-as a falar umas com as outras falando dos seus sentimentos. Deverá assumir um papel de

mediador, acompanhando as crianças neste processo de aprendizagem ativa. Neste caso, em que o educador pretende que as crianças sejam capazes de resolver os seus conflitos autonomamente, deverá guiar um das crianças à outra parte envolvida, incentivando-as a falar sobre o que se passou e a ouvirem-se mutuamente. Posteriormente, o educador poderá apresentar algumas ideias de como resolver o conflito em questão, cabendo a decisão final às crianças (Hohmann & Weikart, 2003). Falando umas com as outras, as crianças serão capazes de “ver” as motivações e interesses das outras, havendo uma tentativa, por parte do educador, de que a criança se coloque no lugar da outra, e vice-versa, contribuindo, deste modo, para a resolução do conflito, quer a curto ou a longo prazo.

No seguimento da necessidade de colocar as crianças a falar sobre conflitos e as suas motivações e consequências, foi planeada uma tentativa de “grupo de discussão”. Ao longo da PPS em JI foi com grande dificuldade que passei da reflexão à ação. Enquanto grande parte dos momentos de reflexão, quer diária, quer semanal, se encontravam relacionados com os conflitos interpessoais e o meu papel (enquanto futura educadora) na gestão dos mesmos, revelou-se desafiante encontrar uma forma de transportar para a prática a necessidade de trabalhar a resolução de conflitos com o grupo.

Em conversa com a educadora cooperante foi exposta esta a dificuldade. Indo ao encontro do que foi anteriormente mencionado relativamente à necessidade de colocar as crianças a falar sobre o assunto, expressando os seus sentimentos, motivações e interesses, a educadora aconselhou-me a tal, dando às crianças a oportunidade de serem elas a explicitar o porquê da ocorrência de conflitos entre elas e as consequências dos mesmos. Neste sentido, foi planeada uma atividade com o objetivo de criar pequenos grupos de discussão em que fosse possível as crianças apresentarem as suas ideias e conceções acerca dos conflitos.

Recorrendo a cartões com imagens que retratavam diferentes situações de conflitos, o grande grupo foi dividido em três mais pequenos. A cada criança foi entregue um cartão. Após observarem a imagem e mostrarem os cartões umas às outras, foi pedido a cada criança que descrevesse a situação representada. Neste sentido, era pretendido que as crianças revelassem um pouco a sua visão acerca de situações de

conflitos, as suas causas e consequências. Apesar de todas as crianças terem sido capazes de descrever a situação ou uma situação (aconteceu em alguns casos as crianças inventarem uma história com as personagens da imagem, ignorando, por completo, a situação), penso que o objetivo da atividade não foi, de todo, alcançado. Se por um lado algumas das crianças falaram acerca das causas e consequências de alguns conflitos, tendo a imagem em questão servido como ponte para situações do dia-a-dia, a abordagem da atividade, da minha parte, não foi a mais correta. Da forma que apresentei e desenvolvi a atividade, não tendo havido uma posterior discussão de resultados, não creio que a mesma tenha sido significativa para o grupo, nem contribuído para a problemática em análise.

A atividade acabou por cair no esquecimento, bem como o seu objetivo. As respostas das crianças poderiam ter sido exploradas em pequeno e grande grupo, servindo como ponto de partida para um trabalho mais específico no que toca à gestão de conflitos interpessoais. Contudo, e por minha culpa e inexperiência, a temática ficou por ali em termos de contexto prático.

Uma vez que não fui capaz de dar continuidade a esta oportunidade para trabalhar os conflitos interpessoais com o grupo, tentei dedicar-me à observação das crianças e dos papéis por elas assumidos durante e após conflitos interpessoais, bem como ao papel do educador na gestão dos mesmos. Importa também referir que, para além de ter reformulado o conceito e valor do termo “conflito”, a minha postura perante tais situações também foi sendo alterada ao longo do tempo. Indo ao encontro das pesquisas realizadas no que diz respeito ao papel do educador no que toca à gestão de conflitos, é observável uma evolução relativamente à forma de atuar em situações de conflito entre duas ou mais crianças. As duas notas de campo seguintes referem-se a dois momentos distintos ocorridos em JI, ambos durante o recreio, onde o “conflito interpessoal encontra terreno fértil, nas suas formas menos reguladas e construtivas” (Coimbra, 2003, p. 30) se não existir a preocupação em fazer deste espaço um local de aprendizagens significativas.

A primeira nota de campo foi recolhida no primeiro dia de estágio e apresenta a minha posição perante um conflito entre um grupo de crianças e a dificuldade sentida em atuar.

“Uma criança tenta empurrar uma das crianças que estava a andar de baloiço. As crianças entram em conflito, cada uma a tentar puxar por um lado do baloiço. Peço-lhes que se acalmem, uma vez que ambas já se encontravam a chorar e peço à que estava a andar de baloiço que dê lugar à outra. Tal estratégia não resolve o problema. As crianças continuam a empurrar-se mutuamente, lutando pelo baloiço. Sem saber como resolver a situação, peço a uma das crianças para vir comigo, tentando distrai-la do seu objetivo inicial.” (Nota de campo, 17/02/2014).

Relembrando e reanalisando este momento, é possível afirmar que, apesar da minha intervenção, esta não foi ao encontro do que é esperado de um educador. Nesta situação não foi tida em conta a voz das crianças nem foi realizado esforço algum para promover o diálogo entre ambas de forma a contribuir para a resolução do conflito. O facto de ainda não conhecer o grupo nem as crianças individualmente contribuiu para a minha falta de gestão da situação.

A segunda nota de campo apresenta também uma situação de conflito entre duas crianças, durante o recreio e a minha ação durante e após o ocorrido.

“A T3 e o S estão a brincar no escorrega. Vejo, o S a dar um pontapé na cabeça da T3 que, muito aflita, começa a chorar. Tento aclamar a T3. Depois de verificar se estava tudo bem pedindo ajuda a uma das AEE, pedi a atenção de ambas as crianças e perguntei-lhes o que se tinha passado. Com alguma dificuldade, e depois da T3 ter contado a sua versão, o S acabou por dizer que a T3 não saía da frente (razão para o pontapé). Perguntei-lhes o que achavam da situação e sobre se se devia ou não bater aos amigos. O S disse que não. Perguntei-lhes o que deveriam fazer. A T3 disse “Pedir desculpa.” O S pediu desculpa e deu um abraço à amiga. Perguntei ao S se não o voltava a fazer, ao que me respondeu que não.” (Nota de campo, 29/04/2014).

Relativamente ao papel por mim assumido, é possível destacar algumas diferenças no que diz respeito à gestão do conflito. Apesar de ainda apresentar algumas dúvidas e hesitação acerca de como lidar com a situação, fui capaz de dar espaço às crianças para falarem e exporem as suas versões do acontecimento. Neste caso em específico, esta situação foi exposta durante a reunião de grupo, tendo sido registada no diário da sala. Devido à gravidade da situação, uma vez que nos encontramos a falar de agressão física, teria sido benéfico, quer para as crianças envolvidas quer para o restante grupo, um aprofundamento da questão, tornando este momento, um de exploração e

aprendizagem, neste caso, relativamente aos conflitos interpessoais. Neste sentido, penso que pode ter sido desperdiçada uma oportunidade de, mais uma vez, trabalhar a temática com o grupo. Porém, só agora repensando estas situações é que me apercebo que, oportunidades não faltaram, o que faltou foi a capacidade de partir de um acontecimento do quotidiano em JI e transformá-lo num tópico de trabalho.

Tendo em conta o contexto no qual decorreu a prática em JI, é importante mencionar a influência do modelo curricular MEM e de alguns dos seus instrumentos de regulação no que diz respeito à gestão de conflitos interpessoais. Para os educadores que adotam o modelo MEM, a escola define-se “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática”, e é em conjunto com as crianças que se criam “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Niza, 2013, p. 144).

Durante a PPS em JI, um dos instrumentos de regulação que contribuiu para trabalhar a resolução de conflitos foi o Diário da Sala. Este é um instrumento de regulação formativa (Niza, 2013) onde são registados os acontecimentos mais significativos de cada dia. Este instrumento trata-se de uma folha dividida em quatro partes. As duas primeiras colunas

recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos . . . sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna . . . é encabeçada pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos”. (Niza, 2013, p. 153).

A utilização deste instrumento apresenta-se essencial neste contexto uma vez que permite “dar espaço à voz da criança [promovendo] a participação ativa . . . nos processos de tomada de decisão” (Garcia, 2010, p. 7). Neste sentido, todos os dias, durante a reunião da tarde, as crianças refletem sobre o seu dia e apresentam, perante o grupo, os momentos, para si, mais significativos. Assim, o diário integra “uma vertente de “catalisador emocional””, que permite às crianças “racionalizar as suas emoções” (Garcia, 2010, p. 8) ao falarem, discutirem e registarem os problemas, preocupações e conflitos que as inquietam.

Às sextas-feiras é realizada a reunião de conselho em que o educador lê o diário e onde se discutem “com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento” (Niza, 2013, p. 156). Este momento contribui não só para a promoção da reflexão, mas também da autoavaliação de comportamentos por parte das crianças. No seguimento da leitura do diário e da “reflexão sobre os juízos negativos” é que é possível construir “regras de convivência” (Niza, 2013, p. 156), essenciais à regulação dos conflitos interpessoais. Ao mesmo tempo, estas regras assumem “maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ME, 1997, p. 36).

Ao mesmo tempo que é importante a resolução do conflito no momento em que este ocorre, é igualmente compensatório a resolução dos mesmos durante a reunião de conselho. Isto porque “o conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe” (Niza, 2013, p. 146), permitindo observar uma evolução das competências sociais do grupo e da forma como encaram e resolvem diferentes conflitos interpessoais a que são expostos.

A PPS em JI proporcionou-me a primeira experiência direta com o modelo MEM, as suas metodologias e pressupostos, bem como os instrumentos de pilotagem e sua função. Neste sentido, a apropriação e utilização de alguns instrumentos careceu de um período de adaptação. Apesar de, ao longo do tempo, ter indo utilizando a maioria dos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades, a sua funcionalidade não foi suficientemente explorada. Neste caso, focaremos a atenção no diário e nas reuniões de conselho e ao seu papel na gestão e resolução de conflitos interpessoais.

Se por um lado alguns conflitos eram resolvidos aquando da sua ocorrência, outros eram registados no diário e levados a reunião de conselho com o objetivo de alcançar a resolução. Ao longo da PPS foi possível verificar que o grupo recorria muito ao diário no que diz respeito ao registo de situações de conflito, mais frequentemente a situações que envolviam violência física. O episódio de seguida apresentado relata o momento da escrita do diário.

“Durante a reunião da tarde, aquando do preenchimento do diário, foram várias as “queixas” sobre conflitos entre as crianças. Os

incidentes de hoje iam desde beliscões a pontapés na cara. Normalmente, quando questionados sobre as suas ações, as crianças tendem a recorrer ao silêncio ou então alegar que não o fizeram de propósito. Contudo, hoje, várias crianças afirmaram ter recorrido à violência uma vez que tinham sido elas primeiro as “vítimas”, retribuindo o que o outro lhes tinha feito.” (Excerto da reflexão diária, 29/04/2014).

Analisando este excerto é possível referir dois aspetos relacionados com a gestão de conflitos. Em primeiro lugar, as crianças tendem a registar situações que ocorrem durante o período do recreio em que o educador, por vezes, não tem oportunidade de participar na regulação e resolução do conflito. Em segundo lugar é possível observar que a violência ocorre como forma de retaliação, ficando a ideia de que, se o outro fez, eu também posso fazer. No seguimento dos registos acerca dos conflitos, é esperado que seja realizada uma reflexão cooperada dos comportamentos das crianças implicadas sendo, posteriormente, decidido em conjunto, a forma mais justa de resolução do conflito. Contudo, apesar de se tratar de uma reflexão cooperante, é necessário que o educador não desperdice estas oportunidades de aprendizagem, fazendo questão em as abordar, dedicando-lhes o devido tempo e importância.

Ao contrário do mencionado anteriormente, sinto que, durante as reuniões de conselho a que tive oportunidade de assistir e participar, não atribuí o devido valor à resolução dos conflitos registados no diário. Apesar de ler o diário com as crianças, relembro e refletindo sobre os acontecimentos da semana, o meu papel enquanto reguladora de conflitos e promotora de estratégias dinâmicas e criativas de resolução dos mesmos não foi significativo para as crianças. Hoje, relendo reflexões e notas de campo, apercebo-me que poderia ter explorado os conflitos interpessoais das mais variadas formas, sendo o diário uma fonte de oportunidades. Neste sentido, foi importante assistir a uma reunião de conselho em que, a partir dos registos realizados ao longo da semana, a educadora cooperante e as crianças, encontraram estratégias para resolver uma das situações em análise.

“Atenta, observo a ação da educadora ao mesmo tempo que observo os comportamentos das crianças. Depois de lido o diário, a educadora expõe o caso da T3, um dos nomes que era frequentemente mencionado na coluna “Não gostámos” naquela semana. Pedindo a colaboração do

grupo, a educadora solicitou que as crianças, incluindo a T3, encontrassem uma solução. Depois de ouvidas algumas opiniões, incluindo a da T3, registou-se a decisão tomada.” (Nota de campo, 20/03/2014).

Na situação descrita é possível perceber que, a partir dos registos recolhidos ao longo da semana, a educadora sentiu necessidade de encontrar alguma estratégia de forma a regular o comportamento da criança em questão. Recorrendo a uma reflexão e, posterior, tomada de decisão cooperada, foi possível chegar a um consenso relativamente aos comportamentos recorrentes da criança. A partir do diálogo e da discussão de sugestões, o grupo foi capaz de chegar a uma conclusão que, a longo prazo, revelou resultados positivos, na medida em foi possível assistir a uma mudança perceptível em alguns comportamentos da criança, nomeadamente em relação aos conflitos e às relações, quer com os pares, quer com os adultos.

Neste capítulo foi apresentado não só um referencial teórico relativo à problemática em estudo, mas também uma reflexão da prática, recorrendo a episódios reais recolhidos durante os meses de estágio, essenciais à ilustração de diferentes ideias.

Finda a análise do papel das crianças e do educador no que toca à gestão de conflitos, é importante referir que, a escolha desta problemática reporta não só às dificuldades sentidas ao longo da PPS no que toca à gestão de conflitos, mas também por acreditar que, a ocorrência e resolução de mesmos são verdadeiras oportunidades de aprendizagem na medida em que

sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem (Hohmann & Weikart, 2003, p. 92).

Neste sentido, os conflitos e sua resolução são fonte de aprendizagens fulcrais ao desenvolvimento da criança, em que o educador assume um papel de mediador e promotor do diálogo e da descoberta cooperada de estratégias, promovendo a crescente autonomia do que diz respeito à resolução de conflitos interpessoais e à manutenção das relações entre pares.

Capítulo IV: Considerações finais

O último capítulo deste relatório é respeitante à análise reflexiva da PPS realizada em contexto de creche e de JI. Esta análise pretende apresentar o impacto da minha intervenção, quer em geral, quer em particular, bem como uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

“[O] estágio pedagógico – constitui um momento particular da socialização na profissão por todas as ansiedades, angustias, constrangimentos, e expectativas que o educador-estagiário vivência” (Mesquita-Pires, 2007, p. 20) daí o primeiro momento da prática, quer em creche, quer em JI ser marcado por um misto de nervosismo e inúmeros receios. Era evidente o receio em relação ao trabalho com as equipas educativas e a devida integração nos contextos. Para além deste, o receio de não ser capaz de fazer uma articulação significativa entre a teoria e a prática contribuíram para diferentes momentos de impasse no que concerne as planificações de atividades e da minha ação no geral para com os grupos. Uma vez que “a apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática” (Mesquita-Pires, 2007, p. 95), a importância da coerência de propostas apresentadas às educadoras cooperantes, revelou ser um dos receios recorrentes ao longo da prática.

Contrariando todos os receios relativos à aceitação por parte dos grupos de crianças, esta não poderia ser mais positiva do que a realidade. Em creche, a aceitação de uma pessoa estranha foi bastante rápida e sem episódios significativos no que toca à rejeição por parte de alguma criança. Penso que o facto de ter assumido um papel ativo, colocando-me à disposição das crianças, participando nas suas brincadeiras, permitiu esta integração tão positiva. Assumindo a mesma postura em JI, apesar de mais progressiva, a minha integração no grupo ocorreu sem alguma dificuldade. Porém, todas as crianças são diferentes e, como tal, foi necessário recorrer a diferentes abordagens no que diz respeito à interação com cada uma, bem como às relações estabelecidas que, em alguns casos, careceram de mais persistência e paciência.

Se, no seguimento da análise dos registos recolhidos durante a observação e da reflexão sobre os documentos regulamentadores das instituições foram definidas intenções para com os diferentes grupos inerentes à minha prática, também é verdade que, ao longo dos estágios em ambos os contextos existiu a necessidade de adaptar as

mesmas intenções às necessidades dos grupos, indo ao encontro dos seus interesses. Estas adaptações decorreram tanto do crescente conhecimento dos grupos como do meu crescimento enquanto futura educadora de infância. Concomitantemente, foram realizadas várias alterações a planificações decorrentes da minha visão enquanto educadora-estagiária. Não obstante, nem sempre a adaptação da minha ação foi ao encontro das necessidades e interesses dos grupos, sendo as minhas intencionalidades iniciais ofuscadas pelo meu receio em arriscar e pela dificuldade em passar da reflexão à ação. Porém, penso que é possível observar, ao longo da prática, uma evolução em termos de flexibilidade entre o planeado e os interesses e necessidades das crianças.

No seguimento da necessidade de adaptar a minha ação às necessidades das crianças, indo ao encontro dos seus interesses, a execução do trabalho de projeto “Do que é feita a Lua e onde é que ela mora?” realizado em JI foi concebido e planeado tendo em conta o interesse demonstrado pelo tópico após a leitura da história “A que sabe a Lua?”. Seguindo as diretrizes da metodologia do trabalho de projeto, incorporando as ideias das crianças acerca do tópico, estruturei uma sequência de atividades que fossem significativas para as crianças e fossem ao encontro dos seus interesses relativos ao trabalho de projeto. Refletindo agora sobre a oferta de oportunidades de exploração e descoberta através de atividades dinâmicas e criativas, admito que esta ficou um pouco aquém do que era esperado. Apesar de considerar que o projeto foi bem-sucedido e significativo para as crianças, penso que poderia ter gerido melhor as atividades, dinamizando-as diferentemente, contribuindo para aprendizagens mais diversificadas.

Independentemente dos aspetos menos positivos que possam estar relacionados com as atividades desenvolvidas com os grupos e seu valor educativo, os erros cometidos contribuíram para a minha aprendizagem, tendo sido essenciais ao nível do meu crescimento enquanto futura educadora de infância.

No que toca às intenções relacionadas com a necessidade de estabelecer relações de confiança e securizantes para as crianças, penso que fui capaz de ser para as crianças alguém em que elas confiassem e com quem se sentissem suficientemente seguras para arriscar e embarcar em novas descobertas. Ao mesmo tempo, a preocupação de promover a autonomia foi sempre constante no dia-a-dia, quer da creche, quer do JI.

Neste caso específico penso ter alcançado o objetivo inicialmente definido, assumindo uma postura de apoiante do desenvolvimento e companheira de aprendizagens.

No âmbito da problemática desenvolvida, as intenções definidas encontravam-se diretamente relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Neste sentido, penso que a minha prática foi ao encontro do inicialmente estabelecido, no que diz respeito à minha ação num plano geral. A preocupação em promover o respeito pelo outro, das suas características e individualidades foi recorrente ao longo da prática. Quer em momentos livres de brincadeira, quer em momentos e atividades dirigidas, o respeito pelas ideias e opiniões dos outros foi sempre tido em conta. Sendo que as crianças vêm o educador como modelo (neste caso educadora-estagiária), tentei sempre dar oportunidade às crianças de exporem as suas ideias e opiniões, tentando transmitir uma postura de aceitação e tolerância. Relativamente à intenção de incentivar o diálogo entre as crianças contribuindo para a resolução de problemas, penso que existiu uma evolução no que toca à minha postura assumida perante tais situações. Se fui capaz de incentivar o diálogo como estratégia promotora da resolução de conflitos, tal só foi possível durante o último período da PPS. Isto porque, ao longo da prática fui aprendendo a adaptar a minha ação a diferentes situações, tendo em conta o contexto, as crianças e relações entre elas, as motivações dos conflitos e o meu papel enquanto mediadora e promotora de estratégias de resolução dos mesmos.

Neste sentido e, partindo da necessidade sentida no que toca à autorreflexão e adaptação da minha ação perante os grupos, sinto que, ao contrário do que era esperado, o desenvolvimento da problemática em estudo apresentou um maior enfoque nas dificuldades por mim sentidas no que toca à gestão de conflitos interpessoais, bem como no que diz respeito à visão acerca da importância das situações de conflito no desenvolvimento da criança. Por este motivo, o trabalho desenvolvido com as crianças ao nível da gestão de conflitos e sua posterior resolução não apresentou um impacto significativo comparativamente à minha visão e postura perante situações de conflito. Ou seja, a problemática em questão contribuiu muito mais para a minha formação enquanto futura educadora do que para os grupos e sua sensibilização no que diz respeito à gestão de conflitos e estratégias de resolução.

A reflexão da prática assumiu um papel muito importante durante os meses de

PPS. Contudo, tal como já foi mencionado, apesar de identificar as minhas fragilidades e de assumir a necessidade de adaptar a minha prática aos desafios apresentados diariamente, passar da teoria para a prática nem sempre se revelou fácil. Por este mesmo motivo, penso que a incapacidade de percorrer o caminho da reflexão à ação contribuiu para que a problemática deste relatório não fosse tão significativa para as crianças como foi para mim. De acordo com Marques da Silva (2011, p. 28)

na concepção de Schön (2000), a prática reflexiva constitui-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, reflectindo e reelaborando a sua acção de modo a resolver os problemas construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.

Neste sentido, apesar de ter sido capaz de analisar e refletir sobre a minha prática, a “reelaboração” da mesma nem sempre foi significativa no que se refere à reconstrução do meu papel durante a PPS.

Se por um lado o impacto da minha problemática foi escasso para com os grupos de crianças, o impacto para com as famílias revelou ser nulo. Contudo, é de referir que, à partida, não foram estabelecidas intenções específicas para com a família no que toca ao desenvolvimento da problemática. Mesmo assim, sendo as famílias o primeiro contexto de socialização das crianças, teria sido enriquecedor para o estudo da problemática apurar a origem de certos comportamentos e valores transmitidos pelos familiares no que toca às diferentes posturas assumidas pelas crianças quando confrontadas com situações de conflitos. Recorrer a pequenas “entrevistas” (conversas informais) com o intuito de perceber como as crianças resolvem os conflitos interpessoais fora da escola, poderia ter sido outra estratégia para incluir as famílias no desenvolvimento da problemática em estudo. Consequentemente, iria ser possível perceber qual o papel assumido pelos pais (ou prestadores de cuidados) perante situações de conflito que envolvessem os seus filhos, relacionando-as com a postura assumida pelas crianças dentro da escola e em que medida estas são influenciadas pelos comportamentos dos próprios familiares.

Em geral, a participação das famílias ao longo da minha prática foi também uma das lacunas da minha ação enquanto futura educadora. Se por um lado as famílias não eram muito participativas, o esforço da minha parte para mudar esta característica não

foi tão notório quanto o esperado. Porém, existiram momentos em que foi possível contar com a participação das famílias, nomeadamente durante o trabalho de projeto, durante a fase de pesquisa, uma vez que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p. 65). Ao mesmo tempo, todos os trabalhos realizados pelas crianças eram expostos nos corredores de acesso à sala de atividades e, sempre que havia oportunidade tentava estabelecer conversas informais com os pais, trocando informações sobre o dia-a-dia das crianças, com o intuito de estabelecer uma relação de confiança mútua crescente, dando-lhes a devida atenção, tendo sempre o respeito como base das interações.

Reportando, agora, às intenções definidas para com as equipas educativas penso que, no seu geral, consegui incorporá-las na minha prática. Objetivei dar continuidade ao trabalho já realizado em sala, partilhando ideias e opiniões com as cooperantes, quer em relação aos grupos, quer à minha prática. Apesar de a integração ter sido bem-sucedida e relativamente rápida, é com alguma dificuldade que interajo com pessoas que conheço há pouco tempo. Este facto poderá ter sido um dos que contribuiu para alguma falta de comunicação durante as primeiras semanas da PPS. Porém, ao longo do tempo ganhei confiança em mim e no meu trabalho, sentindo-me mais à vontade para partilhar e trabalhar em equipa. A relação estabelecida com as equipas educativas foi, sem dúvida, um dos pontos essenciais durante a prática. Aprendi muito com as equipas. As suas críticas construtivas foram muito importantes para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância, considerando-as verdadeiras parceiras no que toca ao trabalho em equipa. Contudo, e mais uma vez devido à exagerada falta de confiança por vezes sentida, a partilha de resultados e opiniões poderia ter sido mais significativa do que foi na realidade.

Receios e erros à parte, a PPS foi uma experiência muito positiva e que mudou a minha visão sobre o que é ser educadora de infância. Experimentei, errei, acertei e mudei, cresci, aprendi e ensinei. Tendo as notas de campo e as reflexões diárias tão grande impacto na elaboração deste relatório, termino-o com o excerto de uma das últimas reflexões diárias de JI.

“Sem dúvida alguma que todos os dias me proporcionaram novas

aprendizagens e sinto que cresci bastante desde o primeiro dia de estágio. Sei que ainda tenho um caminho a percorrer até poder considerar-me, na verdadeira acepção da palavra, educadora de infância, porém, muitas das dúvidas e receios foram atenuados durante estes três meses de cooperação, partilha e aprendizagem. Dei por mim a repensar a minha prática no seu geral e, neste momento, é que me encontrava pronta para começar. Foi com alguma insatisfação que percebi que deixei passar muita coisa em branco. A minha evolução pode ser observada neste contexto, na medida em que sinto que houve um melhoramento, não só das minhas intenções para com o trabalho desenvolvido com o grupo, mas também com a integração das aprendizagens em geral, tendo em conta que algumas fragilidades apresentadas no início encontram-se atenuadas neste momento.”
(Excerto da reflexão diária, 15/05/2014).

Referências bibliográficas

- Alberto, S. (2012). *A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares*. Dissertação de mestrado – Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2336> em setembro 16, 2014.
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Bailote, C. (2011). *O Fantoche em jardim-de-Infância: um Recurso à Integração Social da Criança Inibida*. Dissertação de mestrado – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/1198> em março 1, 2014.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). *A Criança e o Seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6ª Edição ed.). (M. M. Peixoto, & M. F. Morgado, Trads.) Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreiras, J. (2007). Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar. Dissertação de mestrado – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/398> em março 1, 2014.
- Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In Costa, M. (coord.), *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 15-51) Lisboa: Universidade Aberta.
- Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*. 42, 279-296.
- Cascais, A. (1998). Uma questão de cheiros. *CEI*, 48, 64-68.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº49/5, 1-12.

- Delors, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Capítulo 4 – Os Quatro Pilares da Educação*. 5ª Edição. Lisboa: Asa.
- Dias, J. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 23 – 47.
- Duarte, M. (2008). *Contributos para a Formação Ética dos Educadores de infância em Formação Inicial*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/777> em setembro, 2, 2014.
- Feldman, R., Papalia, E., & Olds, S. (2007). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Fernandes, D. (2009). *Conflitos interpessoais no jardim-de-infância: a representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra*. Dissertação de mestrado – Universidade de Coimbra, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/11788> em março 1, 2014.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65 – 102.
- Fragoso de Sousa, S. (2007). *Reconciliação Pós-Conflito e Dominância Social num Grupo de Crianças de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/976> em junho 18, 2014.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, pp. 6-20.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Katz, L. & McClellan, D. (2003). O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.12-50). Lisboa: Texto Editores.

- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In I. Sim-Sim, T. Leite, I. Madureira, M. Micaelo, C. Nunes, M. Baptista, et al., *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 9-25). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249.
- Marques da Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de mestrado - Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/176> em junho 3, 2014.
- Mesquita -Pires, C. (2008). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIC/ Ministério da Educação. DEB/MEP
- Mosimann, A. & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. *Zero a Seis*, 19, 138-166.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*, 46-59.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, E. (2001). *A pedagogia e a educação infantil*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 16, pp. 27-34.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 93, 24-27.
- Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294-302.

- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317.
- Silva, M. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. (coord.), *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 53-95) Lisboa: Universidade Aberta.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias* in Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Legislação:

- Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série-A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto. *Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular*.

Documento oficiais das instituições:

- Plano Curricular da Sala B1
- Projeto Educativo do JI
- Projeto Pedagógico da Sala Rosa

Anexos

Anexo A – Portefólio da PPS em Creche (CD)

Anexo B – Portefólio da PPS em JI (CD)

Anexo C – Caracterização dos contextos socioeducativos

Tabela 1:

Contextos socioeducativos – história, dimensão organizacional e jurídica e espaços físicos

	Creche	JI
História	<ul style="list-style-type: none"> • Inaugurada a 1897; • Localiza-se num antigo palacete construído no século XIX que tem sofrido algumas alterações ao nível de instalações 	<ul style="list-style-type: none"> • Inaugurado a 1980; • O edifício pertence à Câmara Municipal do município onde se encontra localizado.
Dimensão jurídica	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição Particular de Solidariedade Social (IPPS) • Resposta social de creche é tutelada pelo Ministério da Solidariedade Social (MSS) e a de jardim-de-infância pelo Ministério da Educação e da Ciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento da rede pública, cedido à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) por um período de três anos (a partir de 2011); • Ambas as respostas sociais, creche e JI, são tuteladas pela SCML
Dimensão organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas sociais: berçário, creche e jardim-de-infância; • Corpo docente: seis educadoras de infância; • Corpo não-docente: uma diretora, uma técnica de serviço social, uma técnica de tempos livres, oito auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas sociais: creche familiar, creche institucional, jardim-de-infância e intervenção precoce; • Corpo docente: uma coordenadora pedagógica e doze educadoras de infância; • Corpo não docente: uma diretora, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, 13 auxiliares de ação educativa, 23 amas e

		seis ajudantes familiares para intervenção precoce.
Espaços físicos	<ul style="list-style-type: none"> Dois edifícios: principal e um adjacente com três salas de JI localizado no piso 1 do edifício principal. Edifício principal: dois pisos. Piso 0: hall de entrada, duas salas de JI, de refeitório de JI, duas casas-de-banho, sala de descanso e refeitório dos colaboradores. Piso 1: uma sala de berçário, duas salas de creche, refeitório de creche, cozinha, sala de reuniões, gabinete da diretora, dois recreios e três casas de banho (duas para crianças e uma para adultos). 	<ul style="list-style-type: none"> Edifício constituído por dois pisos: Piso 0: quatro salas e refeitório de JI, cozinha, casa-de-banho para adultos, quatro casa-de-banho para crianças, despensa, recreio, lavandaria comunitária, arrecadação e salão polivalente/dormitório. Piso 1: duas salas e recreio de creche, duas salas de JI, duas casas-de-banho para crianças e duas para adultos, refeitório de creche, sala de reuniões, gabinete da diretora, sala para pessoal, sala de apoio à creche familiar, duas despensas e uma sala de recurso ao programa de Intervenção Precoce.
Modelos Curriculares	<p><u>Modelo HighScope</u> Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), o modelo High Scope: tem na sua base a teoria de Piaget acerca do paradigma desenvolvimentista, segundo a qual o desenvolvimento é visto como um processo sequencial, organizado segundo diferentes fases, distintas entre si e transversais a todas as crianças.</p>	<p><u>Movimento da Escola Moderna (MEM)</u> Segundo Folque (2009), “propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. [...] A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta [...], onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.” (citado em Projeto Pedagógico da Sala, 2013, p. 6).</p>

Nota: Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos dos documentos estruturantes da instituição e da observação direta realizada durante a PPS.

Anexo D - Ambiente físico da sala de creche

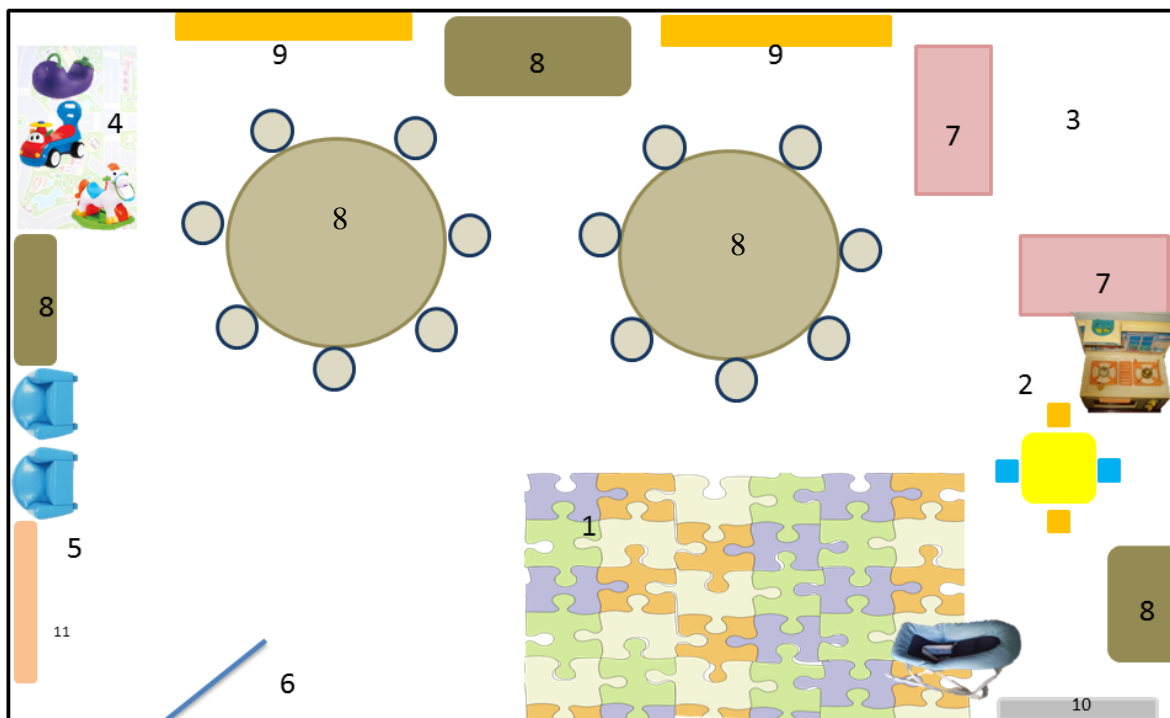


Figura 1. Planta da sala de creche. Dados recolhidos através da observação realizada ao longo da PPS.

Legenda:

1. Área do tapete
2. Área da casa
3. Área da higiene
4. Garagem
5. Biblioteca
6. Porta
7. Armários de arrumação e muda de fraldas
8. Armários de arrumação de materiais e brinquedos/área polivalente (atividades em grupo ou individuais; exploração de materiais/brinquedos)
9. Janelas
10. Espelho
11. Estante de livros

Tabela 2:

Áreas da sala de creche, materiais e intenções educativas de cada espaço

Áreas da sala	Materiais	Intenções educativas
1 - Tapete Principal espaço onde ocorre a reunião do grupo	<ul style="list-style-type: none">• Tapete;• Almofadas;• Fotografias das famílias.	Potencia a comunicação e partilha de experiências; Promove um ambiente acolhedor e confortável para a realização de diferentes atividades, nomeadamente a audição de histórias e sua dinamização.
2 – Área de casa	<ul style="list-style-type: none">• Mesa e cadeiras;• Fogão e forno;• Telefone.	Potencia “actividades de encher esvaziar” (Post & Hohmann, 2011, p. 158) Promove a imaginação, criatividade e imitação de situações do quotidiano – e.g. falar ao telefone.
3 – Área da higiene	<ul style="list-style-type: none">• Dois muda-fraldas;• Produtos de higiene e cuidados (fraldas, toalhetas, soro fisiológico, compressas, toalhas, termómetros)	Promove as relações adulto:criança devido ao aspeto individual do ato de mudança de fralda. Promove a exploração do corpo da criança, bem como a linguagem.
4 - Garagem	<ul style="list-style-type: none">• Balancés;• Triciclos.	Promove a motricidade global da criança – e.g. equilíbrio.
5 - Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">• Estante;• Cadeirões;• Livros (principalmente de pano e com diferentes texturas).	Promove “experiências no domínio da literacia” (Post & Hohmann, 2011, p. 140). Incentiva o gosto pelos livros e pela exploração dos mesmos.
8 – Área polivalente/atividades em grupo/individuais	<ul style="list-style-type: none">• Mesas e cadeiras;• Brinquedos;• Materiais para explorar (instrumentos musicais, diferentes tipos de	Promove a exploração de diferentes materiais, quer em atividade de grupo (pequeno) quer individuais. Incentiva a exploração dos

	papel, texturas, tintas)	materiais da sala, inculindo noções como o esperar pela sua vez (te ter o brinquedo/material), explorar as diferentes funções de dado brinquedo/material. “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis [...]. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho e Andrade, 2011, p.18).
10 - Espelho	• Espelho	Promove a verbalização e exploração de diferentes constituintes da fisionomia humana.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos dos documentos estruturantes da instituição e da observação direta realizada durante a PPS.

Tabela 3:

Áreas da sala de JI, materiais e intenções educativas de cada espaço

Áreas da sala	Materiais	Intenções educativas
1 – Jogos de chão/Garagem	<ul style="list-style-type: none">• Legos;• Materiais de construção (madeira);• Carros (de diferentes tamanhos);• Bonecos (de diferentes tamanhos e feitios)	Fomenta o espírito e o trabalho em equipa e iniciativa; Promove noções de espaço, tempo e velocidade; Promove o aperfeiçoamento de destrezas e coordenações motoras finas.
2 – Área da Casa	<ul style="list-style-type: none">• Alimentos de plástico;• Mobiliário de cozinha (fogão, frigorífico, tábua de passar a ferro, mesa, bancos);• Bonecos e acessórios (roupas, cama);• Outros materiais (telemóveis, pratos, talheres).	Potencia a imaginação e a criatividade e a representação de papéis sociais; Promove o trabalho em grupo e sentido de organização.
3 – Área polivalente	<ul style="list-style-type: none">• Mesas e cadeiras;• Folhas de papel, materiais de escrita (marcadores, lápis de cor e de cera), tesouras, colas, revistas e desperdícios de papel.	Incentiva o trabalho individual e promove a poder de decisão perante diferentes ofertas; Promove o aperfeiçoamento de destrezas e coordenações motoras finas.
4 – Biblioteca	<ul style="list-style-type: none">• Sofá;• Livros;• Álbuns de projetos realizados pela sala.	Promove o gosto pelos livros e pela leitura; Potencia a pesquisa de informação nos livros
5 – Matemática e Ciência experimentais	<ul style="list-style-type: none">• Material didático;• Puzzles.	Promove o desenvolvimento do raciocínio; noções de tempo e de espaço; sentido de número e outras competências matemáticas.

6 – Jogos de mesa	<ul style="list-style-type: none"> • Puzzles; • Jogos de encaixe; • Materiais de construção. 	Promove o desenvolvimento do raciocínio lógico, a memória visual, a destreza manual e a linguagem.
7 - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com nomes; • Folhas; • <i>Stencils</i>; • Arquivo de palavras/imagens. 	Promove o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de compreensão e atenção. Incentiva o contacto com as letras e a compreensão da ligação entre a linguagem e a escrita,
8 – Tapete	<ul style="list-style-type: none"> • Tapete; • Almofadas. 	Potencia a comunicação e partilha de experiências; Promove um ambiente acolhedor e confortável para a realização de diferentes atividades, nomeadamente a audição de histórias e sua dinamização.
9 - Pintura	<ul style="list-style-type: none"> • Cavalete; • Pinceis; • Tintas; • Aventais/batas; • Esponjas; • Plasticina (local de arrumação). 	Promove a destreza motora, aliada ao desenvolvimento da criatividade e do sentido estético.
10 – Computadores	<ul style="list-style-type: none"> • Dois computadores; • Software didático; • Jogos de PC. 	Promove a exploração dos diferentes componentes de um computador, bem como de algum material software simples e didático.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos dos documentos estruturantes da instituição e da observação direta realizada durante a PPS.

Anexo F – Horários e rotinas da sala de creche

Tabela 4:

Horário e rotinas da sala de creche

Momento do dia	Descrição	Intenções	Objetivos	Papel do educador
Acolhimento (8h às 9h)	As crianças que chegam a esta hora ficam ao encargo da auxiliar de ação educativa que estiver presente até à chegada da ajudante de sala ou da educadora.	Promover a socialização com as crianças de outras salas (nomeadamente berçário e B2)	→ Melhorar a relação entre pares; → Partilha de experiências, incentivando a verbalização e comunicação.	Participar juntamente com as crianças, servindo de modelo, permitindo à criança imitar e interiorizar comportamentos de socialização
Acolhimento (9h às 9h30)	Este acolhimento é realizado na sala de atividades já com a educadora ou com a ajudante de sala. As crianças brincam livremente na sala ou no tapete.	Promover a socialização entre as crianças do grupo, bem como os adultos da sala		
Atividades estruturadas/momentos em grande grupo (9h30 às 10h45)	Este espaço é dedicado a atividades estruturadas pela educadora, bem como a momentos de grande grupo, nas mesas ou no tapete. Às segundas-feiras, neste horário, é realizada a aula de movimento	Proporcionar às crianças situações de exploração e descoberta, promovendo aprendizagens significativas. Promover a socialização e o respeito pelo outro.	Planificar atividades que desenvolvam a criança a três níveis essenciais: desenvolvimento motor, cognitivo e formação social e pessoal.	Respeitar os diferentes ritmos das crianças, apoiá-las e incentivá-las quer durante momentos de grande e pequeno grupo, quer durante atividades estruturadas.

	com uma professora.			
Higiene (10h45 às 11h)	Mudanças de fralda	Promover a comunicação e a relação afetiva entre adulto:criança, bem como a exploração de partes do corpo.	<p>→ Explorar, conhecer e nomear diferentes partes do corpo;</p> <p>→ Reconhecer-se a si próprio e ao outro.</p>	Privilegiar o momento de interação de um pra um e proporcionar à criança um momento agradável e afetuoso, aproveitando as potencialidades desta atenção individualizada.
Almoço – refeitório da creche (11h às 11h45)	As crianças almoçam no refeitório. É encorajado que comam sozinhas e algumas já o fazem, porém algumas crianças ainda necessitam de ajuda.	Promoção da construção das interações sociais e autonomia da criança.	<p>→ Desenvolver a autonomia;</p> <p>→ Melhorar as relações entre pares e criança:adulto;</p> <p>→ Melhorar a linguagem e a comunicação.</p>	Permitir que a criança desenvolva a sua autonomia, comendo sozinha e aprendendo com os seus erros à medida que os vai fazendo. Incentivar a iniciativa das crianças.
Descanso – dormitório (sala b2) (11h45 às 15h)	As crianças dormem no dormitório em conjunto com as crianças da sala b2	Tendo em conta a idade das crianças e as suas necessidades, criar um espaço e tempo de descanso propício ao bem-estar da criança.	<p>→ Descansar o mínimo de horas necessárias para o bom funcionamento do organismo;</p> <p>→ Desenvolver a autonomia</p>	Respeitar os ritmo de cada criança e apoiá-la sempre que necessário, deixando-a, à partida, espaço para que a criança seja capaz de ultrapassar alguns obstáculos com os quais se depara.

				relacionada com a rotina de guardar a chucha, calçar os sapatos e sentar ao fundo da cama.
Lanche – refeitório da creche (15h15 às 16h)	Tal como durante a hora de almoço, as crianças são encorajadas a comer sozinhas, porém algumas ainda necessitam e ajuda, sendo esta dada pela educadora e a ajudante de sala.	Promoção da construção das interações sociais e autonomia da criança.	<ul style="list-style-type: none"> → Desenvolver a autonomia; → Melhorar as relações entre pares e criança:adulto; → Melhorar a linguagem e a comunicação. 	Permitir que a criança desenvolva a sua autonomia, comendo sozinha e aprendendo com os seus erros à medida que os vai fazendo. Incentivar a iniciativa das crianças.
Higiene (16h às 16h15)	Mudança de fraldas	Promover a comunicação e a relação afetiva entre adulto:criança, bem como a exploração de partes do corpo.	<ul style="list-style-type: none"> → Explorar, conhecer e nomear diferentes partes do corpo; → Reconhecer-se a si próprio e ao outro. 	Privilegiar o momento de interação de um para um e, proporcionar à criança, um momento agradável e afetuoso, aproveitando as potencialidades desta atenção individualizada.
Tempo livre (16h15 às 17h)	As crianças podem brincar livremente nas áreas da sala e com os brinquedos que lá se	Dar a oportunidade às crianças para explorarem a sala de atividades e os materiais que se	→ Brincar com os pares, sendo capaz de manter um certo grau	Encontrar-se à disposição da criança, apoiando-a e respondendo às suas

	encontram. Podem também ser realizados momentos de grande grupo no tapete ou nas mesas com o objetivo de contar histórias ou cantar canções.	encontram ao seu alcance. Promover a brincadeira livre bem como algum faz-de-conta estruturado.	de envolvimento, necessidades sempre que evitando conflitos; → Participar em momentos de jogo simbólico, individualmente ou em grupo.	necessidades sempre que possível. Respeitar as ideias e ritmos das crianças, participando também ele no momento de brincadeira/exploração/interação.
Partida (17h às 18h30)	Enquanto os pais ou avós ou outros familiares vêm buscar as crianças, estas encontram-se na sala de atividades com a ajudante de ação educativa, a brincar livremente ou nas mesas a fazer jogos ou a ver livros.	Promover a interação e comunicação entre pares. Proporcionar momentos de partilha em grande grupo, desenvolvendo a linguagem e a comunicação.	→ Participar em atividade em grande grupo, quer seja a ver livros, a ouvir uma história ou a cantar uma canção.	O educador deve ter o papel de modelo, ou seja, dar à criança ferramentas para que esta seja capaz de realizar o solicitado por ela mesma. Contudo, deve encontrar-se sempre disponível para auxiliar a criança sempre que esta o necessite.

A higiene deve ser realizada, para além dos momentos presentes na rotina, sempre que a criança tenha necessidade de tal.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos dos documentos estruturantes da instituição e da observação direta realizada durante a PPS.

Anexo G - Horários e rotinas da sala de JI

Tabela 5:

Horário e rotinas da sala de JI

Momento do dia	Descrição	Intenções
Acolhimento (8h às 9h)	As crianças permanecem no salão polivalente até à chegada das educadoras. Durante este tempo, estão acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa.	Promover a socialização com as crianças de outras salas e com os adultos responsáveis; Garantir uma “passagem” família-escola confortável e segura.
Acolhimento (9h às 9h30)	Durante este tempo, se as condições climatéricas o permitirem, as crianças brincam no recreio livremente.	
Reunião da manhã (9h30 às 10h)	Depois de todos chegarem à sala, sentam-se e dá-se início à reunião. Canta-se a canção dos bons-dias, contam-se novidades e planeia-se o dia.	Promover o respeito pelos outros; Fomentar a capacidade de reflexão e comunicação; Promover a socialização e valores de cidadania.
Exploração livre das áreas/Atividade dirigida (10h às 11h)	Consoante a planificação realizada no momento anterior, as crianças são livres de escolher uma área da sala para explorarem, ou então é solicitada a sua participação em alguma atividade que careça de direção por parte da educadora.	Promover a autonomia e a exploração livre das diferentes áreas de trabalho da sala; Incentivar a criatividade e imaginação; Incentivar a autonomia e a opção de escolha
Reforço da manhã (11h às 11h30)	De acordo com o mapa das tarefas, duas crianças ajudam a distribuir a fruta ou bolacha, preparada pela educadora ou auxiliar de ação educativa.	Promover hábitos de alimentação saudável e de higiene; Fomentar a cooperação e o trabalho em equipa (crianças que distribuem a fruta).
Recreio/Hora do Conto (11h30 às 12h)	Se as condições climatéricas o permitirem, este	Fomentar o gosto pela leitura e escrita;

	tempo é dedicado ao recreio. Caso contrário, e o mesmo se verifica se houver uma história para contar (plano diário), este tempo é dedicado à hora do conto.	Promover a autonomia e a resolução de conflitos; Promover a socialização e o respeito pelo outro.
Almoço (12h às 12h45)	As crianças reúnem-se no refeitório para o almoço. Este é distribuído pela educadora e pela auxiliar. A autonomia é incentivada daí a que a ajuda para comer por parte da equipa educativa seja a mínima possível.	Promover a socialização; Fomentar hábitos de uma alimentação saudável; Incentivar o cumprimento de regras de a respeitar no refeitório/horário de refeições.
Recreio/Descanso (12h45 às 14h)	As crianças de quatro e cinco anos dispõem deste tempo para realizar atividades livres, quer no recreio, quer nas salas acompanhadas pelas auxiliares. As crianças de três anos permanecem no dormitório durante este tempo de descanso.	Promover a autonomia e a resolução de conflitos; Promover a socialização e o respeito pelo outro; Proporcionar um tempo de descanso cómodo e confortável, essencial par ao desenvolvimento das crianças.
Atividade dirigida/Atividade com as famílias (14h às 15h30)	Da parte da tarde, as crianças de quatro e cinco anos encontram-se em atividades dirigidas até às 15h. A partir desse momento, as crianças de três anos regressam à sala e o restante tempo é ocupado com a exploração livre das áreas. Um dia por semana é dedicado a atividade com as famílias. Este tempo, era também, por vezes, dedicado à construção do portefólio da criança.	Promover o trabalho individualizado com a criança, acompanhando-a no processo de avaliação do seu trabalho; Promover a socialização e cooperação em atividades em grande e/ou pequenos grupos; Promover a comunicação e a discussão de ideias; Incentivar o pensamento e a reflexão sobre si e suas ações.
Reunião da tarde (15h30 às 16h)	As crianças e a equipa educativa reúnem-se e é feito o balanço do dia. É preenchido o Diário da	Promover o respeito pelos outros; Fomentar a capacidade de reflexão e comunicação;

	sala é feita a partilha de acontecimentos do dia.	Promover a socialização e valores de cidadania.
Lanche (16h às 16h30)	As crianças reúnem-se no refeitório para o lanche. Este é distribuído pela educadora e pela auxiliar. A autonomia é incentivada daí a que a ajuda para comer por parte da equipa educativa seja a mínima possível.	Promover a socialização; Fomentar hábitos de uma alimentação saudável; Incentivar o cumprimento de regras de a respeitar no refeitório/horário de refeições.
Recreio (16h30)	Após o lanche, as crianças vão para o exterior ou permanecem no interior até a chegada das famílias.	Promover a autonomia e a resolução de conflitos; Promover a socialização e o respeito pelo outro.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos dos documentos estruturantes da instituição e da observação direta realizada durante a PPS.